

Série Educar

Sociedade e Educação



Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 41
Sociedade e Educação

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Série Educar - Volume 41 - Sociedade e Educação

/ Organização: Editora Poisson - Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020

Formato: PDF

ISBN: 978-65-86127-72-0

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Educação 2. Sociedade 3. Prática Pedagógica I. Título

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Valores sociais que orientam a docência: Acesso às simbolizações de professores e investimentos na formação 07

Neide de Melo Aguiar Silva, Maria Selma Grosch

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.01

Capítulo 2: Formação pedagógica no curso de Letras: O que revelam as representações sociais dos formadores de professores 16

Clara Corrêa da Costa, Helenice Maia Gonçalves

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.02

Capítulo 3: Atores e cenários no município de Petrópolis: A formação pedagógica... 24

Silvia Beatrix Tkotz, Bianca Caetano de Paiva, Kelly Cristina Felix Gonçalves Grandi, Rosimere Pereira Manzani Lagares

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.03

Capítulo 4: Aspectos metodológicos e conceituais de um empreendimento econômico social e solidário 32

Emerson Machado de Carvalho, Rosilda Mara Mussury, Juliana Rosa Carrijo Mauad

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.04

Capítulo 5: Possibilidades do estágio para a formação do professor reflexivo..... 44

Andreia Alvim Bellotti, Deniele Pereira Batista, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.05

Capítulo 6: A contribuição da Filosofia para uma educação dotada de senso crítico. 53

Valmir Pereira, José Cândido Rodrigues Neto

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.06

Capítulo 7: Formação continuada: Construindo cenários inclusivos para alunos surdos 59

Juliane Retko Urban, Eliane Maria Morriesen, Teresinha Fátima de Almeida, Antonio Carlos Frasson

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.07

Capítulo 8: A inclusão do estudante surdo e a relevância do Intérprete de Libras no processo de aprendizagem 68

Anderson Ercílio dos Reis Franco, Tamyres Gyslane Ferreira Silva, Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão, Adimiraldo Tomé Gomes Pantoja, Natalino Carvalho dos Santos, Ivanessa Solon Silveira

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.08

SUMÁRIO

Capítulo 9: Representações sociais de tecnologia assistiva de professores de alunos com deficiência visual..... 77

Thiago Sardenberg, Helenice Maia Gonçalves

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.09

Capítulo 10: Propostas de atividades de cinemática para deficientes visuais aplicada no Colégio Pedro II pelo Grupo do PIBID/UFRJ – Física..... 85

Aline Guilherme Pimentel, Felipe Moreira Correia, Sandro Soares Fernandes, Deise Miranda Vianna

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.10

Capítulo 11: Perspectivas educacionais e inclusivas sobre a conscientização do Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil, a partir do desenho animado 94

Bruna Nogueira Pereira, Giovani de Castro Lopes, José Ricardo da Silva Ramos

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.11

Capítulo 12: Promovendo a igualdade de gênero em tempos de desprestígio dos direitos humanos, da alteridade e do pensar..... 102

Vantuir Dionisio Junior, Natasha Gomes Pimenta, Emerson Martins, Renata Orlandi

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.12

Capítulo 13: Da identidade fragmentada a identidade compartilhada: Uma breve reflexão acerca da posição do negro na literatura infanto-juvenil afro-brasileira 116

Valcêmia Freire Monteiro, Esmênia Soares Costa Barreto, Valdecy Margarida da Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.13

Capítulo 14: Educação escolar quilombola: Africanização do currículo em espaço escolar Caririense 122

Ana Paula dos Santos, Henrique Cunha Junior

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.14

Capítulo 15: Aprendizagens de Ecologia e Educação Ambiental em potencialidades epistêmicas de narrativas 132

Vera Lúcia Chalegre de Freitas

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.15

SUMÁRIO

Capítulo 16: Reflexões necessárias frente às diferentes concepções de educação ambiental presentes nos currículos que orientam as práticas escolares..... 139

Luciane Cortiano Liotti

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.16

Capítulo 17: A educação ambiental a partir de uma prática pedagógica conscientizadora de estudantes..... 149

Paulo César Goglio, Anna Karolina Fidelis

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.17

Capítulo 18: Perspectiva de um docente de ciências sobre Educação Ambiental no Ensino Fundamental..... 156

Natana da Silva Lins, Antonia Gomes do Nascimento

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.18

Capítulo 19: Percepção de alunos do ensino médio sobre os impactos ambientais promovidos pelo descarte inadequado de fármacos..... 161

Davina Camelo Chaves, Pollyana Gabrielle Lima, Lueny Amorim de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.19

Capítulo 20: Despertar a consciência crítica sobre descarte de óleos vegetais e o seu impacto no meio ambiente: Relato de uma experiência interdisciplinar..... 169

Rosana Petinatti da Cruz, Maria do Socorro Guedes Freitas Durigon, Renato Pazos Vazquez, Maria Lucia Teixeira Guerra Mendonça

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.20

Capítulo 21: A construção da cidadania nas comunidades educativas em tempos de crise do Estado-Nação..... 173

Ana Cristina Guimarães Vinci

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.21

Capítulo 22: Aspectos dialógicos em publicações do Facebook : Uma proposta de análise do discurso de Bolsonaro 179

Maria de Fátima Camilo, Damiana Simone Camilo Gomes de Brito Oliveira, Generosa Camilo Gomes, Geralda Camilo Gomes

DOI: 10.36229/978-65-86127-72-0.CAP.22

Autores 188

Capítulo 1

Valores sociais que orientam a docência: Acesso às simbolizações de professores e investimentos na formação

Neide de Melo Aguiar Silva

Maria Selma Grosch

Resumo: Esta pesquisa está apoiada em uma perspectiva psicossocial e versa sobre valores socialmente compartilhados por professores da educação básica no exercício da profissão. Valores são aqui compreendidos como construtos responsáveis pela conexão entre as atitudes individuais e a estrutura social, atuando como dados de conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e cujos significados são e podem ser objetos de decisão sobre o agir. Os participantes da pesquisa são 25 professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental, portanto têm formação em uma área específica do conhecimento, atuam em um mesmo município, e contam com um tempo de serviço entre cinco e dez anos na profissão. Os dados foram processados com auxílio do aplicativo computacional Alceste, e a análise orientada pela Técnica Q. Como resultado da pesquisa é possível deferir, como sobressalentes e constitutivos da formação do professor, os valores relativos a poder, realização, segurança e autodeterminação. Com menor ênfase, são também constitutivos da docência valores que primam pelo desejo de universalizar conceitos e concepções orientadores do agir cotidiano e da vida em sociedade. É relevante destacar que a análise levou à organização de dois grupos de sujeitos, conforme a consonância ou dissonância no modo de sistematização dos valores individuais. Embora haja mostras de vocação, tradição e estimulação para o bem comum como valores naturalizados no campo da docência, há evidências de um processo crescente na profissionalização do professor. Estes sinais podem ser indicadores a referendar políticas de formação do professor, ou mesmo indícios de efetividade na implementação de programas educacionais já realizados.

Palavras-chave: Valores sociais. Subjetividade docente. Formação do professor.

Projeto associado à Cátedra Unesco sobre Profissionalização docente e desenvolvido por meio de um acordo de cooperação de pesquisa firmado entre o CIERS-ed/FCC/São Paulo e o PPGE/FURB/Blumenau

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada ocupa-se em compreender os valores com que professores da educação básica, em estágio intermediário na carreira docente, conduzem a própria profissão. A pesquisa defende que os valores humanos e sociais, presentes nos diversos campos da ação humana, podem se constituir como um referencial específico de apoio à compreensão da subjetividade docente e, por decorrência, da problemática acerca da formação de professores.

Fundamentada na perspectiva psicossocial, a pesquisa busca agregar à discussão acerca da formação do professor a dimensão da subjetividade sem, no entanto, desconsiderar as dimensões sociopolíticas, econômicas e históricas presentes na constituição de sua profissionalidade.

2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS

O trabalho do professor não é solitário e se realiza, de forma privilegiada em relação a outras profissões, na promoção de aproximações entre aspectos objetivos e subjetivos da cultura. Sua atitude no exercício cotidiano da docência traduz para si, e consequentemente para os sujeitos de sua ação, uma estratégia na promoção de significado das coisas para as pessoas.

O conceito de atitude e, ainda, a relação entre atitudes e valores, são centrais na compreensão de aspectos psicossociais. A atitude se caracteriza como um processo de consciência individual que determina a atividade real ou possível do indivíduo no mundo social. Para além dos aspectos emocionais e de comportamento, a atitude expressa um processo no qual o indivíduo capta cognitivamente uma situação e depois decide como deve agir.

Atitude é um conceito fundamental na Teoria das Representações Sociais. Seja na abordagem dimensional desencadeada por Moscovici (2003), na abordagem dinâmica conduzida por Jodelet (2001) em conjunto e na continuidade aos estudos de Moscovici ou, ainda, na abordagem estrutural desencadeada pelos estudos de Abric (1998), o conceito de representações sociais é formulado com base nas interações sociais e nas explicações elaboradas pelos sujeitos acerca dos objetos sociais. As representações sociais constituem-se, ao mesmo tempo, como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade. Em sua fase inicial de estudos no Brasil, por volta de 1980, a Teoria das Representações Sociais chegou, segundo Justo (2012), a ser identificada como “uma teoria de atitudes com outro nome”.

Associado à atividade do sujeito, o conceito de atitude também expressa intencionalidade. Assim, a decisão do professor ao optar por recursos pedagógicos específicos, os sentimentos que expressa em traduzir conteúdos específicos, o planejamento cotidiano de sua ação, a opção em promover interações entre os grupos de estudantes sob a sua orientação, a satisfação que busca como recompensa pelo trabalho, as necessidades que procura satisfazer e o retorno almejado, tudo isso são atitudes.

A conexão das atitudes com a estrutura social é feita por meio dos valores. São eles que atuam como dados de conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e cujos significados são e podem ser objetos de decisão sobre o agir. Segundo Ros (2006, p.25), os valores são concebidos em relação a atividades e representam um antecedente da tradição atual da psicologia social, que estuda os valores associando-os a metas.

Na perspectiva histórica levantada por Ros (2006) os valores, relacionados a atividades ou metas, se explicitam por meio de motivações subjacentes, como reconhecimento social, segurança, resposta, domínio ou competência e novas experiências. Os sistemas de ações agregam aspectos que articulam e tornam possível a existência da pessoa e de seus traços de personalidade que, por sua vez, corroboram o sistema interpessoal, de cunho social, e os construtos culturais.

Os valores atribuídos pelos professores à própria profissão se manifestam por meio de suas ações no exercício da docência, revelando-se como um processo de consciência individual que determina a prática no espaço escolar. Quer sejam tomados em uma perspectiva teórica como pessoa ou como indivíduo, os professores são atores que praticam ações, no sentido weberiano de ação social.

A ação docente é realizada a cada momento que o professor procura atingir as suas metas. Mas, assim como toda ação tem limitações, e elas são impostas pela situação, a prática docente também tem seus delimitadores. No exercício da docência, o professor precisa contar diretrizes específicas do sistema educacional e com suas próprias orientações, sejam elas proporcionadas pela formação pessoal, a experiência profissional ou pelas normas proporcionadas pela cultura a que pertence.

O cotidiano do professor se realiza para além da tarefa de ensinar conteúdos específicos a estudantes determinados. A ação docente se dá orientada na sala de aula e no espaço da escola como um todo, por meio das interações com os estudantes e suas famílias ou pelo conhecimento e articulação com os sistemas de controle do sistema escolar, sempre balizados por usos e costumes constitutivos da cultura.

O professor é motivado a agir guiado por critérios cognitivos, afetivos e avaliativos, em consonância a orientações de valor e normas sociais, culturais e institucionais que limitam suas escolhas. Os valores assumidos pelo professor em relação à profissão traduzem seu compromisso com os critérios normativos e expressam diretamente conhecimento, discernimento e responsabilidade pessoal.

A perspectiva psicossocial traçada por Ros (2006) também apresenta os valores como concepções. Nem sempre explícitos, mas seguramente implícitos e internalizados, as concepções de valor são distintivas de um indivíduo, caracterizam os grupos conforme suas opções e influenciam a escolha das formas, meios e fins existentes do agir.

Hierarquicamente organizados, os valores representam dilemas frente às necessidades de decidir, e os processos de significação que antecedem o agir. Diferentemente das normas, que são concretas, aceitas e compartilhadas no grupo, os valores são abstratos e atuam apenas como referencial para a reflexão e a ação.

Para Ros (2006, p. 29), o aprofundamento do estudo dos valores, bem como a compreensão de razões que levam à sua construção e incorporação pela cultura, resultou no desenvolvimento e medição da ordem de importância de seis valores: teóricos, sociais, políticos, religiosos, estéticos e econômicos.

Presente em todos os momentos da vida, o sistema de valores individuais são responsáveis por escolhas e relações interpessoais. Os valores têm significados intersubjetivos e extrassubjetivos. De acordo com a construção teórica de Rokeach (1973), os valores humanos são crenças prescritivas, transituacionais, hierarquicamente organizadas e que atuam como roteiro para o comportamento. Tal organização se dá conforme critérios de importância interiorizados pelo indivíduo no processo de socialização, contando com a convergência de critérios estabelecidos por instituições como a família, a escola, a igreja ou outras agremiações que visem aproximação entre iguais.

Sob esta perspectiva, os valores são nucleares na formação da personalidade. Eles respondem às necessidades da existência humana, quer atuem como referências pessoais, quer constituam-se como meio no alcance de finalidades específicas. Autorrealização, competência, eficiência, imaginação, estima, honestidade, responsabilidade, igualdade, identidade são alguns exemplos de valores constitutivos de um povo ou uma cultura, especialmente a ocidental. Assimilados como crença os valores possuem conteúdo empírico acessível a cada situação cotidiana, sejam rotineiras ou inusitadas.

Por um lado os valores antecedem a formação da estrutura social, quer do ponto de vista familiar ou ocupacional. Por outro, e com igual intensidade e determinação, a estrutura social é consequência dos valores nela estabelecidos. Em uma relação de reciprocidade, os valores que definem uma sociedade foram, por ela própria, legitimados.

Assim, seria possível considerar que os valores que professores da educação básica atribuem à própria formação podem ser abordados com base em diferentes perspectivas teóricas. Em um viés sociológico, os valores são atitudes decorrentes de relações interpessoais balizadas por variáveis diversas, tais como aquelas derivadas da política, da economia, dos costumes de uma época, do uso das tecnologias, dentre outros. O conteúdo empírico constitutivo dos valores é acessado a cada interação, orientando o agir cotidiano.

De modo similar, porém em uma perspectiva psicológica, os valores expressos pelos professores são concepções transituacionais, hierarquizadas e delimitadoras da personalidade. No plano individual os valores que orientam a ação equivalem a um conjunto de comportamentos que, por sua vez, são também constitutivos da identidade social.

Do ponto de vista psicossocial, os valores são compreendidos por meio de interações entre a pessoa, a cultura e as contingências delimitadoras da situação em que se encontram. A cultura influi sobre o tipo de pessoa que se constrói socialmente e as contingências podem definir ações em nível privado, público ou coletivo.

Assim sendo, o espaço escolar onde atua o professor é marcado por relações intergrupais, onde as identidades coexistem e se realizam em função da situação ou da dinâmica em que se realizam. Ao agirem como profissionais responsáveis pelo ensino em uma dada área do conhecimento, os professores se

realizam por meio de sua identidade pessoal. Nessa tarefa, falam de suas preferências, suas atitudes e opções, definindo o exercício da docência em termos interpessoais.

No entanto, ao situarem especificidades de seu saber no rol de conhecimentos presentes no universo escolar, ou mesmo frente à problemática da gestão escolar e das relações escola-comunidade, os professores agem como representantes de campos distintos. As relações, neste caso, deixam de ser interpessoais e tornam-se intergrupais, ampliando as possibilidades de conflito e confronto dos valores.

A profissionalização docente, portanto, não se completa com o aprendizado e domínio de uma área específica do conhecimento. As relações travadas no contexto da escola, a cultura e as contingências que marcam as relações exigem que sejam valorizados conceitos como autonomia, competitividade, liberdade, independência, realização, pertencimento, preservação da imagem pública, modéstia, conformidade, dentre outros. Embora contraditórias, as normas são comuns no contexto educacional e, em função do nível de cooperativismo imperante, reforçam determinados valores em detrimento de outros.

3. METODOLOGIA

O grupo participante da pesquisa foi constituído por 25 professores, entre homens e mulheres, todos de um mesmo município, atuantes nas séries finais do ensino fundamental, entre o 6º e o 9º ano, e com tempo de serviço no magistério variando entre 5 e 10 anos. O município é de médio porte e fica situado no interior do Estado de Santa Catarina, Brasil, em uma região economicamente próspera, de pleno emprego e alto índice de desenvolvimento humano.

O recurso metodológico utilizado foi a Técnica Q. Conforme Gatti (1972), esta técnica consiste em uma estratégia metodológica que utiliza a significação emprestada preliminarmente por um conjunto de respondentes, de modo a contribuir na formulação de um grande conjunto de itens.

Ao levantar os valores com que professores legitimam a própria profissão, foram tomadas como análise as relações estabelecidas entre a motivação para a docência e as contingências de ser professor, a estrutura social ocupacional como um todo e a socialização da profissão em relação às demandas sociais.

Neste propósito, foram reunidas setenta assertivas que, apresentadas em formato de fichas, foram entregues ao professor a fim de que os escalonasse, conforme a ordem de importância que atribuísse ao item. As assertivas são frases curtas, redigidas em linguagem simples e direta, referentes à profissão, a carreira, a formação, o cotidiano escolar, os estudantes, o ensino, as relações, as políticas e outros fatores marcantes frente à complexidade da profissão docente.

Em sua construção as assertivas foram agrupadas em núcleos, que essencialmente marcam o cotidiano e, por decorrência, influenciam as rotinas escolares e deixam transparecer os valores individuais, grupais e culturais. Com base nos estudos de Rokeach (1973) e Moscovici (2003) sobre a natureza dos valores e suas interações com as atitudes, os núcleos norteadores elencados na construção das assertivas foram: tradição, conformidade, realização, poder, segurança, benevolência, estimulação, universalismo e autodeterminação.

A construção de tais núcleos foi orientada ainda pela análise de dez assertivas, estas originárias de fase anterior a esta pesquisa¹. As primeiras assertivas nortearam a construção das demais e foram incluídas no rol, totalizando assim as já referidas setenta assertivas.

Os participantes da pesquisa não tiveram acesso aos núcleos de sentido dos valores que nortearam a construção das assertivas. Os núcleos foram sistematizados como fundamento teórico para os pesquisadores na elaboração do instrumento de pesquisa, de modo a balizar a investigação de valores humanos e sociais mais recorrentes.

¹ Esta pesquisa está vinculada a um estudo mais amplo, desenvolvido como Cátedra da UNESCO sobre profissionalização docente, e alocado no CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais em Educação) desde 2010, com apoio da Fundação Carlos Chagas/SP. A referida Cátedra se norteia por duas linhas de pesquisa: 1) Políticas e currículos da formação e trabalho docente e 2) Processos psicossociais da formação e trabalho docente. Pesquisas ali já realizadas, em especial no que se referem aos processos psicossociais, resultaram em um amplo conjunto de dados e à definição de sete dimensões características da profissionalização docente, a saber: escolha inicial de carreira; permanência na profissão; formação inicial; inserção inicial; condições de docência; condições de aprendizagem do aluno; valores sociais. O estudo ora em questão ocupa-se da dimensão Valores Sociais e partiu de um conjunto inicial de oito assertivas, originárias do banco de dados do CIERS-ed.

Os escores apresentados ao professor variavam de 0 a 10, de modo a ser quantificados conforme as assertivas fossem de seu menor ou maior agrado. Também foi acordado com o professor que a frequência balizadora do escalonamento deveria obedecer a parâmetros de quantidade previamente definidos, orientando-se assim por uma curva normal de frequência.

Cada escore contaria com um determinado número de assertivas, formando uma curva de frequência simétrica, cujo ápice está definido no escore 5, que conta, em correspondência, com 14 assertivas. Para melhor compreensão, foi também entregue ao professor uma ficha complementar, conforme Tabela 1, visando orientar a enumeração e a quantificação de suas escolhas.

Tabela 1 – Ficha de escores e suas respectivas frequências

n = 70		menor valor maior valor									
Escore	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2

Fonte: Instrumentos de pesquisa

A pesquisa foi feita individualmente com cada um dos participantes, na presença do pesquisador, porém sem a sua interferência, salvo algum esclarecimento ou interpretação de assertivas. A sistematização feita pelo professor era transcrita, de imediato, para o formulário específico e, na maioria dos casos, contava com seu auxílio para transcrição e conferência.

Neste mesmo encontro o professor também respondeu a um conjunto de onze questões abertas, compiladas em um instrumento denominado Questionário de Perfil. As questões tiveram como objetivo avaliar o modo como o professor se situa na profissão, suas condições de ingresso e permanência na carreira, os investimentos realizados para tal, o cotidiano das instituições educativas, bem como atitudes e fatores que mais concorrem para a valoração das assertivas.

Os dados de perfil foram sistematizados com o auxílio do Alceste, que é um aplicativo computacional voltado à compilação de dados qualitativos. A análise, conforme já explicitado, está fundamentada na Técnica Q. Os diversos arranjos, oriundos do escalonamento feito por cada participante, foram correlacionados e procedeu-se a uma análise fatorial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O PERFIL DO GRUPO

Conforme os critérios de elegibilidade já apresentados, o grupo foi constituído por 25 professores. Destes, 16 são mulheres e 9 são homens. Conforme análise do grau de importância atribuído a cada um dos 70 itens, o grupo foi dividido em dois. O Grupo 01 é constituído por 13 professores que apresentaram um perfil semelhante nas respostas aos itens. O Grupo 02 é formado por 12 sujeitos que têm perfil de respostas que se afastam do perfil dos sujeitos do Grupo 01.

Em relação à faixa etária, no Grupo 01 há uma concentração maior na faixa de 31 a 40 anos, onde se situam 8 dos 13 professores do grupo; dos demais, 4 estão na faixa entre 21 e 30 anos e dois possuem mais de 40 anos. A média de idade do grupo é 34 anos.

Em relação ao Grupo 02 é possível verificar que é constituído por professores mais jovens, com idade variando na faixa de 23 a 34 anos, e apenas um professor do grupo tem 40 anos de idade. A média de idade do grupo é 31 anos.

A concentração maior na faixa etária entre 31 e 40 anos, verificada em ambos os grupos, se justifica perante o critério previamente definido em relação ao tempo de serviço na profissão, estabelecido entre 5 e 10 anos. Os percentuais também podem ser indicativos de que os professores, em sua maioria, ingressam na profissão tão logo concluem a graduação. Trata-se de um espaço profissional de larga oferta e a demanda é suprida, não raro, até mesmo por professores ainda em processo de titulação.

Em relação ao tempo de serviço, a média dos dois grupos é relativamente próxima, sendo 8 anos para o Grupo 01 e 7 anos para o Grupo 02. No entanto, há uma distribuição diferenciada no período estipulado, concentrando-se no Grupo 02 um maior número de professores com menor tempo de serviço. A Tabela 2 apresenta a distribuição em cada faixa de tempo.

Tabela 2 – Tempo de exercício na profissão

Tempo de Serviço (em anos)	5	6	7	8	9	10
Grupo 01	3	0	0	6	1	3
Grupo 02	3	1	3	2	0	3

Fonte: Resultados de pesquisa

Em relação à continuidade da formação, todos do Grupo 01 manifestaram ter feito algum investimento na carreira com cursos de curta ou longa duração. Aqueles que não fizeram pós-graduação em nível *lato* ou *stricto sensu*, justificaram-se por falta de tempo, condições financeiras desfavoráveis ou compromissos familiares, mas reforçaram o interesse em ampliar a formação.

Há semelhança entre os dois grupos no que se refere à realização com a profissão. Em ambos os grupos, a terça parte dos professores se dizem insatisfeitos, e se justificam pela omissão dos gestores e das políticas educacionais, a desvalorização social da profissão, os baixos salários, o desrespeito dos alunos, a falta de participação dos pais ou, ainda, por ter *perdido o amor à profissão*.

No entanto, seja por interesse pessoal ou investimento já realizado em favor da carreira, todos do Grupo 01 pretendem permanecer na profissão. No Grupo 02, dois professores pretendem sair da profissão, motivados pelo desinteresse dos alunos e por estarem, eles próprios, desestimulados com o ofício.

5. AS RESPOSTAS AO ITEM: GRAU DE IMPORTÂNCIA E VALOR

Conforme análise do grau de importância atribuído ao item, os professores do Grupo 01 defendem, em consenso, que ao ensinar conteúdos específicos também promovem a cidadania. Movidos por um valor relativo a universalismo defendem, em resposta às assertivas, que o professor que discrimina ensina o aluno a discriminar. Sob este propósito, consideram que ser cidadão é saber exercer os direitos e deveres, valorizando a vida em sociedade.

Atribuindo importância à própria função, o grupo identifica o professor como um profissional útil à sociedade, responsável pela formação das novas gerações. E, em consonância ao grau atribuído à vida em sociedade, elenca como prioritária a participação e empenho dos estudantes, professores, gestores e pais na consecução do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o grupo apresenta como prioritários valores relativos a segurança, proporcionada aos estudantes, a si mesmo e à sociedade em geral, por meio das ações educativas realizadas na escola. Sentindo-se responsáveis pela formação de cidadãos, os professores também se veem contribuindo na construção e manutenção da ordem social e na segurança da nação. No propósito de promover e valorizar a segurança, o conceito de cidadania é proeminente, destacando-se a criação de vínculos entre os envolvidos no processo educativo, de modo a reforçar nos sujeitos o sentido de pertencimento.

Com grau de importância em menor escala, porém de valor significativamente alto, o grupo defende que é preciso acreditar no papel do professor para dar aula. Expressando um sentido de poder e realização, o grupo sinaliza que a ética do professor é tomada como exemplo de vida pelos alunos.

Norteando-se por este propósito, afirmam ainda que o valor do professor é maior quando ele faz mais do que ensinar os conteúdos em sala de aula e não pode ensinar apenas se adequando ao nível dos alunos; ele precisa saber mais. Embora os valores estejam relacionados ao poder da profissão e aos motivos que levam à realização profissional, o grupo ressalta, em uníssono, que para desempenhar sua função, o professor precisa do coletivo da escola.

Em contrapartida, situando-se no lado oposto da escala, a atribuição de menor grau de importância às assertivas implica em sua maior valoração. As assertivas têm caráter afirmativo e sua negação por parte do professor sinaliza valores que ele tem em alta conta.

Ao atribuir escore zero, por exemplo, à assertiva que “o aluno chega na escola sem nenhuma formação de como viver em sociedade”, o professor está destacando como valor positivo os conhecimentos prévios e a bagagem cultural dos estudantes. E assim, novamente se expressam no Grupo 01 valores relativos a segurança, sinalizados por intermédio de conceitos como cidadania, pertencimento, idoneidade, ordem social ou reciprocidade.

As negativas veementes de que não há como ser cidadão no sentido pleno sendo professor ou que cidadania é um valor que não se ensina, expressam valores de autoridade do professor sobre a própria

profissão. No reconhecimento do próprio poder os professores estimam a magnitude e alcance da docência na formação da sociedade, bem como dos fatores que influenciam o contexto, tornando mais eficazes as ações da escola. Jogo de políticas de governo ou outros interesses de cunho político eleitoreiro são colocados pelo professor como valores de segundo plano.

Os valores de poder e realização são preponderantes quando, mesmo em tempos de altíssima influência das tecnologias da informação e da comunicação em atividades de ensino, os professores defendem que ensinam melhor que elas.

Ressaltando a qualificação profissional pela autodeterminação, os professores afirmam haver coleguismo entre os professores, ressaltam a própria participação na vida da escola e situam a sala de aula como um espaço político.

O valor de universalismo se acentua também por meio das negativas expressas nos escores 0 ou 1 a respeito de violência escolar. Primando por um mundo mais igualitário, de paz e justiça social, os professores apontam que a violência se reflete em todos os espaços sociais e não apenas nas camadas economicamente mais carentes.

A relação família escola também é pontuada com relevância pelos professores do Grupo 01. Certos de que cumprem bem o próprio papel, queixam-se da omissão dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Movidos pelo desejo de ver mais valorizados a si próprios e também a escola, os professores trazem à tona a tradição de escola como instituição de valor, com largo alcance e ampla referência social.

No grupo 02 as respostas ao item e a valoração das assertivas se apresentam de modo disperso. A média geral na valoração das assertivas é 4,8, não se visualizando consensos em relação às assertivas de maior valor, nem em relação às negativas.

Embora com frequência e média significativamente menores, e relativa dispersão, há semelhança com o Grupo 01 na atribuição de escores nove ou dez apenas nos itens 7, 16, 27 e 69. Neste caso a valorização maior está direcionada ao reforço do poder do professor, a segurança pretendida no exercício da cidadania e à construção de um coletivo no espaço da escola.

Neste grupo, têm menor média apenas as assertivas 12, 56 e 41. Assim como nas assertivas que reafirmam, às quais foram atribuídos escores nove e dez, o grupo reforça nos itens 12 e 56 o poder e autodeterminação da profissão docente. Projeta-se, com a valoração, uma imagem de professor como um sujeito social, cidadão, formador de outros cidadãos. O ensino, como processo que tradicionalmente caracteriza a profissão, coloca em segundo plano as tecnologias da informação e da comunicação.

No grupo 02, a média dos escores concentra-se em uma faixa mais reduzida, variando de 2 a 7. Embora a média não apresente o rigor desejado para justificar tais escolhas e o instrumento de investigação estivesse pautado na curva normal, a alta concentração de valores em torno de 5, que é o valor mediano, pode ser denotativa de uma dificuldade comum aos professores: a tarefa de avaliar.

A atribuição de escores às assertivas apresentadas reflete também, ao professor, um processo de autoavaliação. Não se vendo envolvidos por procedimentos sistemáticos diretos, mas tendo por base as próprias percepções, os professores expuseram os seus juízos de valor.

As escolhas e seleções, bem como a dispersão apresentada no Grupo 02, podem ser sinalizadoras de fragilidades e pontos de vulnerabilidade na formação do professor. O distanciamento dos extremos na avaliação das assertivas, associados às justificativas registradas no perfil, deixam a descoberto, por um lado, desestímulo na busca da excelência e, por outro, conformismo diante de questões pelas quais deveriam posicionar-se radicalmente contrários.

Os resultados desse estudo, quer pelas consonâncias, dissonâncias ou divergências, apontam uma profissão em processo de mudança em seu quadro de valores. Assim, discorrer sobre os valores que os professores atribuem à docência implica também abordar, ainda que de modo sucinto, a ideia de desvalorização que permeia o cotidiano da profissão. Múltiplos são os fatores associados ao movimento sócio histórico e político que influenciam na construção do valor e do desvalor.

Por um lado, os professores do Grupo 01 apresentam valores de poder e realização melhor delimitados, têm consciência definida dos limites da ação pedagógica e buscam, a seu modo e condições, perseguir valores universais próprios do processo educativo.

Por outro, são dispersos os valores apontados pelo Grupo 02. Há mais evidência de ceticismo em relação ao papel social do professor e descrença em relação a mudanças substanciais promovidas pela escola. O poder do professor é colocado em questão pelo grupo, embora com algum pesar. As mudanças almejadas

esbarram-se na tradição histórica e culturalmente construída para o modo de ser professor e de *fazer* educação.

No que se referem às divergências de valoração, dezesseis das setenta assertivas apresentam erro padrão e diferença significativa entre as médias dos dois grupos. O detalhamento das divergências está exposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Diferenças mais significativas na atribuição de valor

Item	Grupo 1 (n=13)		Grupo 2 (n=12)		Diferença ***		Assertivas
	\bar{X}^*	EP**	\bar{X}	EP			
06	7,5	0,7	4,8	0,6	2,8	0,01	Professor que discrimina, ensina o aluno a discriminar.
03	5,9	0,5	4,0	0,5	1,9	0,04	O professor é o responsável pela formação da cidadania.
22	5,9	0,6	4,2	0,4	1,8	0,02	A escola é um espaço de excelência na formação de cidadãos, mas nem sempre foi visto assim.
44	4,5	0,5	2,7	0,5	1,8	0,01	Os pais não acreditam na ação educativa dos professores.
63	5,9	0,4	4,4	0,3	1,5	0,09	As escolas não podem funcionar sem órgãos colegiados.
38	6,9	0,5	5,7	0,4	1,3	0,02	O professor não pode ensinar apenas se adequando ao nível dos alunos, ele precisa saber mais.
64	6,1	0,5	4,8	0,3	1,3	0,06	A profissão do professor ainda é muito desvalorizada, porque falta consciência da categoria.
70	7,2	0,6	5,9	0,3	1,3	0,08	O professor, para desempenhar sua função, precisa do coletivo da escola.
55	3,6	0,5	4,8	0,4	-1,1	0,00	Não há amistosidade nas relações entre os estudantes e os gestores da escola.
47	4,5	0,4	6,2	0,4	-1,6	0,03	A convivência dos alunos na sala de aula reproduz como vivem fora da escola.
54	2,9	0,5	4,6	0,6	-1,7	0,02	Não existe relações de coleguismo entre os professores.
09	2,2	0,4	3,9	0,5	-1,7	0,01	O aluno chega na escola sem nenhuma formação de como viver em sociedade.
23	4,1	0,4	5,8	0,5	-1,8	0,01	O exercício da cidadania na escola depende da experiência política da sociedade.
15	2,5	0,5	4,7	0,6	-2,2	0,03	Cidadania é um valor que não se ensina, apenas se vivencia.
48	4,0	0,7	6,2	0,7	-2,2	0,01	A indisciplina das crianças no dia a dia escolar é o maior problema da educação hoje.
21	4,3	0,5	6,7	0,6	-2,4	0,01	Para ser cidadão, é preciso primeiro vir com a educação de casa.

* Média do valor atribuído ao item. ** Erro Padrão. *** Diferença significativa entre as médias do grupo 1 e 2 P valor < 0,10

Fonte: Resultados de pesquisa

Em ambos os grupos delinea-se um perfil docente voltado à profissionalização, refletindo mudanças no processo formativo, implementação de políticas públicas e cuidado social com a educação. No entanto, valores relativos à tradição de ser professor por vocação continuam ainda permeando o imaginário docente. A assertiva 33, por exemplo, que faz alusão direta à vocação na escolha e permanência na profissão, recebeu escores elevados nos dois grupos.

As divergências parecem apontar um movimento decrescente de confiança no poder individual do professor, contra uma crescente defesa da escola como espaço político. No entanto, estas são sinalizações ainda bastante contraditórias. A construção sociocultural dos valores do professor, ainda que sob o seu próprio ponto de vista, passa por uma valorização social da profissão. A atribuição de valor é um movimento recorrente e depende, essencialmente, das condições concretas em que se efetivam a formação e o trabalho docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre valores dos professores fazem sentido e contribuem na discussão sobre formação docente na medida em que podem expor conteúdos empíricos claros e acessíveis, compartilhados como crenças pelos professores. A análise dos conteúdos de valor, por sua vez, pode inferir objetivamente na construção da subjetividade docente, ampliando a formação e o alcance da ação docente.

Em educação não é possível ignorar a subjetividade docente; trata-se de um processo entre seres humanos, ensinando e aprendendo juntos. Os valores que compartilham são crenças que os mobilizam, criando e (re)alimentando uma dada intencionalidade.

Os valores identificados por este estudo sinalizam mudanças na prática docente, nas interações do professor com o coletivo da escola, na relação família escola e refletem avanços no processo de profissionalização do professor. No entanto, também sinalizam tradição sobre os modos de ser professor, a vocação delimitadora da escolha profissional, o poder e alcance da ação docente, seus ensejos de realização e autodeterminação.

Enfim, os valores preponderantes no grupo, bem como seus respectivos referentes podem ser assim sistematizados: 1) o poder da profissão, definido pelo reconhecimento, autoridade, imagem pública e salários justos; 2) realização, alcançada pelo sucesso, influência social, capacidade e inteligência; 3) segurança, estabelecida pelo sentido de pertencimento, manutenção da família, ordem social, idoneidade e reciprocidade 4) universalismo, destacado por conceitos como cidadania, igualdade, união, justiça social e equilíbrio; 5) autodeterminação, caracterizada conforme as escolhas individuais, curiosidade, criatividade, definição de metas, liberdade e independência.

Benevolência, estimulação, conformidade e tradição ocupam posição mediana no escalonamento dos valores. Ou seja, não são imediatamente rejeitados, nem veementemente defendidos; estão posicionados conforme são normalmente vistos. A maior concentração de escores 4, 5 ou 6 às assertivas referentes a tais valores pode levar a indagações acerca da efetividade das políticas de formação docente, sobre as resistências a mudanças ou, ainda, sobre o que os professores vêm considerando como normal no modo de condução da própria profissão.

As informações repassadas pelos professores são simples e não se tratam de conteúdos desconhecidos; tampouco podem ser ignoradas pelas instituições educativas ou instâncias de formação docente. Os valores humanos e sociais, bem como seu escalonamento, são recursos que simplificam as escolhas, organizam as ações e dão rumo à existência.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. ; OLIVEIRA, D. C. de. (Orgs). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.
- [2] GATTI, Bernadete Angelina. A utilização da Técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 6, p 46-51, 1972. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cpno6no6a07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- [3] JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org) As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- [4] JUSTO, A. M. Representação social. Rio do Sul: UNIDAVI-PROPEX, 2012.
- [5] MOSCOVICI. S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- [6] ROS, Maria. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdiney V. (Orgs.) Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Editora Senac, 2006. p. 23-53.
- [7] ROKEACH, Milton. The nature of human values. Nova York: Free Press, 1973.

Capítulo 2

Formação pedagógica no curso de Letras: O que revelam as representações sociais dos formadores de professores

Clara Corrêa da Costa

Helenice Maia Gonçalves

Resumo: Este trabalho teve como objetivo buscar indícios de representações sociais de professores que atuam no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa a respeito de formação pedagógica. Fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, baseando-se na abordagem processual, em que se busca identificar as representações sociais por meio de seus processos formadores: objetivação e ancoragem. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como lócus de investigação quatro universidades do Rio de Janeiro, sendo duas públicas (uma federal e uma estadual) e duas particulares, tendo sido definidos como sujeitos 30 professores que atuam no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa dessas universidades. Foram utilizadas como técnicas de investigação análise documental e entrevistas conversacionais. O material coletado foi tratado com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. A partir da análise, foi possível identificar que, embora os professores reconheçam a necessidade de oferecer uma formação inicial que articule conteúdos específicos e conteúdos relativos à formação pedagógica, ainda há diversos fatores que dificultam sua efetivação, tais como o apego à tradição, identificado em suas falas como defesa da permanência do modelo de formação conhecido como “3+1”, e a disputa entre os Departamentos de Letras e Educação pela responsabilidade da formação pedagógica. Observou-se que a experiência profissional contribui para a promoção dessa articulação, embora ainda não esteja formalizada nos currículos dos cursos. Foi apontada pelos professores como um elemento dificultador para a efetivação da articulação entre teoria e prática a indisponibilidade dos alunos para a apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos que não vão ao encontro de seus interesses. Pode-se dizer que nos quatro cursos analisados foi identificada a simultaneidade de dois modelos de formação: o de conteúdos culturais-cognitivos e o de pedagógico-didático, com mais peso para o primeiro. Quanto à representação social de formação pedagógica, esta parece estar ancorada na persistência do modelo “3+1”, uma vez que o apego à tradição **obstaculiza movimentos mais concretos em direção à sua superação. Os professores ainda desvalorizam a formação pedagógica e a colocam em segundo plano**, justificando tal comportamento ora pela fragmentação da base da formação em dois blocos distintos, ora pela falta de interesse dos licenciandos, **configurando o processo de objetivação.**

Palavras-chave: Representações sociais. Formação pedagógica. Letras.

1. INTRODUÇÃO

A formação pedagógica é uma temática que vem sendo amplamente discutida pela comunidade científica a partir da década de 1980. Inicialmente no cenário internacional, as discussões se voltaram à necessidade de superar a persistente dicotomia entre teoria e prática no âmbito educacional. O ensino passou a ser visto como uma atividade reflexiva e o professor, como um profissional reflexivo em contínua formação. A prática crítico-reflexiva é, então, apresentada como uma possibilidade de superação dos modelos tradicionais, levando os professores a produzirem conhecimento a partir da análise das ações adotadas em sala de aula (SCHÖN, 1983). Tal como propõe Donald Schön, a prática crítico-reflexiva não se constrói por mera acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas, cujos saberes se consolidam pela troca de experiências.

No contexto brasileiro, o debate toma fôlego a partir dos anos 1990, promovendo maior aprofundamento nos estudos. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, pensando a formação numa abordagem que não é apenas acadêmica, mas que também engloba o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem surge em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Ele acrescenta, ainda, que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (NÓVOA, 1995, p. 19).

Historicamente, em cursos de licenciatura, os conteúdos específicos da área de atuação dos professores têm sido priorizados em detrimento daqueles da formação pedagógica (cf. SCHEIBE, 1983, 2008; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SCHEIBE; DURLI, 2011). Essa negligência tem sua origem nos anos 1930, quando surgiram no Brasil os primeiros cursos de licenciatura para a formação de professores para atuarem no que, atualmente, chamamos de ensino fundamental e médio. Nesses cursos, foi implantado um modelo que ficou conhecido como "3+1", no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo de conteúdos específicos da área de conhecimento, possibilitando a formação de bacharel. Depois desse período, acrescentava-se um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura. As instituições, que, até então, formavam apenas bacharéis, tomaram esse modelo como base para a implantação dos cursos de licenciatura, o que Scheibe (1983, p. 32) considera ser um "mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério".

Embora novas discussões acerca do assunto tenham ocorrido desde a sua origem, salvo alguns esforços esparsos, os cursos de licenciatura permanecem sem alterações significativas em seu modelo. Ainda hoje, há pouca ou nenhuma articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico. Além disso, o contato com a prática de sala de aula permanece ocorrendo, majoritariamente, nos últimos anos da formação, sendo esta experiência predominantemente dissociada das teorias apresentadas ao longo dos primeiros anos do curso (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009).

Em pesquisa sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) afirma que há uma grande preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas com a finalidade de contextualizar os desafios do trabalho docente, o que propicia uma prática consciente do professor. Entretanto, o oferecimento dessas teorias dissociadas da prática é insuficiente para as atividades de ensino.

Esta realidade afeta, de maneira significativa, os alunos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira, cujo ensino em escolas de ensino fundamental e médio vem sendo historicamente secundarizado em função de interesses, sobretudo, políticos e econômicos.

Percebemos que a educação brasileira reconhece o valor cultural do aprendizado de línguas estrangeiras, ao incluir seu estudo no currículo da Educação Básica. Na prática, porém, como apontam Ialago e Duran (2008), uma série de fatores inviabiliza a sua realização, tais como professores com pouco domínio oral da língua, salas de aula com número excessivo de alunos e carga horária reduzida. Esses, entre outros fatores, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna seja desenvolvido primordialmente centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem que seja dada a devida atenção à habilidade oral. Segundo as autoras, muito pouco tem sido feito no sentido de promover o ensino de língua estrangeira eficiente aos alunos da Educação Básica e uma formação de qualidade para o professor que com ele atuará.

Diante dessa situação, é fundamental que se reflita sobre a formação do professor de língua estrangeira, que não engloba apenas o domínio da língua, em suas diversas habilidades, mas também o domínio da ação pedagógica.

Embora haja na literatura sobre formação docente um consenso acerca da imprescindibilidade de uma formação articulada, em que os conteúdos específicos da área de atuação estejam diretamente relacionados aos conhecimentos pedagógicos, para que o trabalho do professor seja melhor desenvolvido, essa é uma questão que parece ainda não ter sido solucionada. Nos Cursos de Letras isso se agrava ainda mais, pelo fato de, em sua maioria, serem organizados em modelo de dupla habilitação, em que se habilita o professor a lecionar tanto a língua materna, quanto a língua estrangeira. Esse é um dos fatores que acaba inviabilizando o desenvolvimento de uma formação específica para ensinar ambas as línguas, sendo a formação pedagógica desenvolvida de forma mais genérica (GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; IALAGO; DURAN, 2008).

Por tratar-se de uma dificuldade que se perpetua até os dias de hoje, em que práticas pedagógicas ainda se encontram cristalizadas, alicerçadas em um modelo tradicional de formação, faz-se necessário promover maior discussão acerca dos fatores que vêm dificultando, atualmente, essa mudança, o que torna nosso estudo relevante em termos de contribuições para o processo de ampliação do conhecimento na área.

O conjunto de informações, crenças, imagens e valores associados pelos professores às experiências vividas nos ambientes sociais em que realizaram a sua formação e em que tiveram a prática do magistério no Ensino Superior pode interferir na maneira como representam a formação pedagógica e, conseqüentemente, na forma como suas práticas em sala de aula são conduzidas.

Em termos gerais, estudar representações sociais é buscar conhecer como um grupo de indivíduos constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de seu grupo social, o que ele representa sobre determinado objeto. É nessa perspectiva que buscaremos identificar as representações sociais de formação pedagógica elaboradas por professores de Curso de Letras que atuam na licenciatura em Língua Inglesa, uma vez que este objeto de estudo integra o campo da educação e é apontada como fundamental para a docência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O referencial teórico que orienta esta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici. Ele buscava compreender, em seu estudo sobre a psicanálise, como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A noção de representações sociais foi introduzida pelo autor em seu livro *La Psycanalyse, son image et son public*, publicado na França em 1961 e lançado no Brasil em 1978. Para Moscovici, este trabalho era uma proposta inicial, que não deveria ser considerada uma teoria, mas um novo campo de estudos flexível, uma vez que desejava que a teoria fosse sendo constituída ao longo do crescimento do campo (JODELET, 2011).

Segundo Moscovici (2010), as representações sociais são “teorias do senso comum” que se elaboram coletivamente no seio das interações sociais, num determinado tempo, local e cultura. Elas transformam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. A Teoria das Representações Sociais estuda grupos de indivíduos como sujeitos que pensam de forma autônoma, enquanto questionam a realidade, buscam soluções e refletem sobre ela.

A busca pela compreensão das novas questões e eventos que surgem no meio social faz com que os sujeitos tentem encontrar explicações, posicionando-se, fazendo julgamentos. Estas interações sociais criam um certo consenso entre o grupo e as explicações deixam de ser opiniões, tornando-se “teorias do senso comum” (representações sociais), que constituem a identidade social do grupo e orientam suas práticas. Nas palavras de seu criador, as representações sociais “determinam o campo de comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, visto que esta segue uma tradição interpretativa, partindo do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não dá para se conhecer de modo imediato” (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131). Este tipo de pesquisa possibilita identificar as possíveis representações sociais que professores que atuam na licenciatura em Língua Inglesa de Curso de Letras apresentam a respeito de formação pedagógica.

Optou-se pelo paradigma Construtivismo Social que “ênfatisa a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 133). De acordo com Schutz (1967, p. 11), o objetivo dos construtivistas é “interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais”.

Foram realizadas entrevistas com os 30 professores de Curso de Letras que atuavam na licenciatura em Língua Inglesa de quatro universidades, sendo duas públicas (uma federal e uma estadual) e duas particulares.

Também foram analisados os seguintes documentos que regem o ensino: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2002). Tomando como base esses documentos, foram analisados os currículos dos referidos cursos, focalizando a maneira como são organizadas as disciplinas referentes à formação pedagógica.

A análise dos dados coletados foi feita em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). Segundo esta autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

A partir desta análise, é possível fazer inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de mensagens por meio de procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição de seus conteúdos.

2.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a fala dos professores, a persistência do modelo “3+1” parece estar ligada a uma questão de tradição, que ainda bastante presente em suas práticas. Isso impede que coloquem em execução projetos pedagógicos que verdadeiramente promovam a integração entre os conteúdos específicos da língua e os que dizem respeito à formação pedagógica. Esse apego à tradição provavelmente está pautado nas crenças e valores que os professores carregam consigo e compartilham uns com os outros por meio de suas conversas diárias no meio social em que estão inseridos, o que tende a orientar suas práticas.

Além disso, foi identificada uma disputa entre os departamentos de Letras e Educação pela responsabilidade da formação pedagógica, impedindo que haja uma integração entre eles no sentido de reformular os currículos do Curso de Licenciatura em Letras. Ainda que os professores tenham conhecimento da necessidade de haver maior integração entre estes departamentos, essa é uma mudança a longo prazo. A realidade da educação não se transforma apenas pela adoção de novas ideias, mas pela mudança das representações, crenças, valores, julgamentos e atitudes dos envolvidos neste processo. De acordo com Alves-Mazzotti (2008), as representações sociais dos professores podem orientar e justificar práticas relevantes, que modifiquem políticas voltadas para a formação de professores.

Foi apontada, também, a imensa diversidade de currículos provenientes da recomendação de mudança nos currículos pelas DCN. Essa diversidade possibilita que cada curso atenda às demandas específicas de seus alunos, de acordo com o meio social no qual estão inseridos, além de atender às necessidades de cada universidade, de acordo com seus objetivos. No entanto, é válido lembrar que cada universidade possui diferentes interesses, histórias e objetivos. Portanto, deram origem aos mais variados currículos, assim como à seleção e organização das disciplinas que os compõem. Percebe-se, em suas propostas, certo desequilíbrio entre os conteúdos, acarretando ora currículos “inchados”, ora “enxutos”. Conforme apontam os professores, essa polaridade pode ser positiva para o aluno, porque lhe possibilita optar pelo curso que melhor atenda aos seus interesses.

Porém, ressaltam que por pretenderem atender às demandas do mercado de trabalho, alguns cursos propõem um modelo de formação que priva o aluno de conhecimentos e práticas que poderão fazer diferença no momento de sua atuação docente.

Ao falarem sobre o atual modelo de formação, no que tange a dupla habilitação, os professores afirmam que esta faz com que haja um déficit na formação do professor, uma vez que a carga horária de estágio e de disciplinas pedagógicas específicas precisa ser dividida entre a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa.

Os professores entrevistados apontam a necessidade de se haver maior equilíbrio nos currículos dos cursos de Letras. É possível que o equilíbrio apontado pelos professores provoque a elaboração de novas propostas de mudança nos currículos que venham ao encontro das necessidades do licenciando: uma base sólida na formação inicial, mas que não corresponda ao “inchaço” a que se referem os docentes do curso de Letras.

A articulação entre teoria e prática foi apontada pela maioria dos entrevistados como um fator que dificulta a modificação do modelo “3+1” dos currículos de formação, embora as DCN tenham proposto aumento de carga horária de formação pedagógica e que esta deveria ser articulada aos conteúdos específicos.

Pôde-se perceber, por meio da fala dos professores, que a Licenciatura em Letras ainda se encontra arraigada no Bacharelado, distanciando-se do modelo proposto pelas DCN, que defendem a elaboração de currículos de Licenciatura voltados para as suas especificidades, sem que estes sejam derivados daqueles do Bacharelado. É importante ressaltar que quando o aluno opta pela Licenciatura em Letras, ele objetiva também aprender como ensinar aquela língua. Nesse sentido, o curso de Licenciatura se diferencia bastante do de Bacharelado e, por assim ser, sua estrutura deveria ser pensada, também, de forma diferente.

De acordo com os professores, o que falta ao curso é uma formação mais específica, direcionada para a formação pedagógica daquele que irá atuar como professor de Língua Inglesa. O ensino feito de forma genérica parece não estar atendendo às necessidades dos licenciandos.

Embora ainda haja bastante dificuldade em se efetivar as propostas apresentadas pelos professores, devido a fatores que, muitas vezes, fogem às suas possibilidades, o fato de eles se posicionarem e proporem um modelo articulado de formação abre caminhos para uma possível efetivação futura.

Os professores estão inseridos em diferentes ambientes sociais nos quais vivenciam experiências diversas com os indivíduos com os quais mantém relações pautadas em suas concepções, valores, escolhas e comportamentos. As entrevistas revelaram que há entre eles uma discussão no sentido de promover uma formação articulada, em que a construção de conhecimentos da área de atuação proporcione embasamento e prática pedagógica. No entanto, isso ainda se encontra no campo das discussões. É provável que por essa razão cada professor procure garantir à sua disciplina maior articulação entre formação pedagógica e formação específica, partindo de sua própria experiência profissional, conforme ilustrado em seus relatos.

Não se pode questionar o valor, a importância das práticas de muitos professores, que buscam adaptar o currículo de acordo com a vivência que possuem, seja ela acadêmica ou profissional, de maneira a proporcionar ao aluno uma formação mais articulada, condizente com a realidade da sala de aula. No entanto, a formalização de tais práticas nos currículos dos cursos se faz necessária para que não apenas uma parcela dos licenciandos tenha acesso a esse tipo de formação.

Práticas ainda cristalizadas nas universidades podem ser alteradas uma vez que é um tema enfatizado pelos professores entrevistados. De acordo com Moscovici (2003), é nesse processo, em que os indivíduos conversam sobre um determinado tema, se expressam, conforme seus valores e crenças, na busca de soluções que são gestadas as representações sociais.

Os alunos da Licenciatura em Letras, assim como seus professores, trazem consigo um aglomerado de crenças, valores e experiências vividas no meio social em que estão inseridos. Portanto, ao se depararem com a proposta curricular do curso que estão fazendo, eles tendem a selecionar aquilo que é importante para si mesmos, dando ênfase a determinados saberes que para eles fazem mais sentido, que refletem as suas necessidades, podendo contribuir mais diretamente para a sua futura atuação docente, de acordo com as perspectivas de trabalho que possuem. Do mesmo modo, tendem a desvalorizar outros saberes, os quais, no seu ponto de vista, naquele momento, não representam possibilidade de aplicação.

De acordo com os professores entrevistados, isso fica evidente num curso de dupla habilitação. Muitos alunos optam pelo curso não por terem interesse nas duas habilitações, mas fazem esta opção pelo fato de o curso de Letras estar sempre organizado em torno de mais de uma habilitação, seja ela em outra língua ou em literaturas. Assim, seu interesse de atuação influencia a maneira como mostram estarem disponíveis ou não para construir determinados conhecimentos.

Embora haja certa tendência, por parte dos alunos, a valorizar determinados saberes em detrimentos de outros, o professor pode criar ambientes de discussão ao longo da formação para que o licenciando possa compreender que, por estar fazendo um curso de dupla habilitação, precisa levar em consideração as especificidades da língua materna, da língua estrangeira e dos conhecimentos pedagógicos, que permearão as suas práticas futuras.

É evidente que grande parte dos professores apresenta preocupação quanto a formar o seu aluno de modo que ele possa ter uma atuação desejável em sua vida profissional. No entanto, há elementos que dizem respeito às crenças e valores dos próprios alunos, que orientarão as suas práticas, de modo que poderão aplicar ou não determinados conhecimentos, mesmo que estes tenham sido apreendidos.

Percebe-se, pois, a partir do discurso dos professores participantes desta pesquisa, que há vários motivos que dificultam a superação do modelo “3+1” dos currículos do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, tais como o apego à tradição, a disputa entre os departamentos de Letras e Educação, a diversidade de currículos, que fazem com que alguns currículos estejam tão extensos enquanto outros encontram-se tão aligeirados, a falta de articulação entre os conteúdos da área de atuação e os conhecimentos pedagógicos, o fato de a condução de uma formação articulada se dar por conta da vivência pessoal do professor, não uma sistematização institucional e o fato de os interesses dos licenciandos exercerem forte influência na construção ou não de determinados conhecimentos.

Esses fatores, identificados nas falas dos professores do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, podem constituir indícios de representações sociais, uma vez que encontram-se baseados nas crenças, valores e opiniões que eles possuem e compartilham uns com os outros, em seu meio social, o que parece estar influenciando as suas práticas enquanto professores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou indícios de representações sociais de formação pedagógica constituídas por professores que atuam no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa em quatro universidades do Rio de Janeiro, sendo duas universidades públicas (uma federal e uma estadual) e duas particulares.

Com base nos documentos analisados, percebemos que há, por parte do Poder Público, uma proposta de mudança na forma como os Cursos de Letras devem ser estruturados, assim como os de outras licenciaturas. Está evidenciado, na LDB e nas DCN, propostas pelo governo, a necessidade de que a formação pedagógica seja feita de maneira articulada à formação específica da área de atuação e que o Curso de Licenciatura não se confunda com o de Bacharelado, devendo suas disciplinas ser pensadas com foco na docência.

Tal proposta conduziu a uma mudança nos currículos dos cursos, que procuraram atender a este novo modelo de formação no sentido de eliminar a formação organizada no modelo “3+1”, em que a Licenciatura se caracterizava por uma complementação do curso, não sendo parte integrante dele. No entanto, pouco se tem avançado no sentido de se promover uma efetiva integralização de conteúdos específicos da língua e conhecimentos pedagógicos no currículo.

Vale ressaltar que quando falamos, atualmente, na persistência do modelo “3+1”, não nos referimos, necessariamente, a uma formação composta por três anos de conteúdos específicos, mais um ano de formação pedagógica, nem que este um ano seja realizado impreterivelmente no final do curso. Ao fazer alusão a este modelo, estamos nos referindo ao distanciamento entre os conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos, que não compõem o “4”, mas o “3+1”. Nesse sentido, propostas que efetivem a articulação entre conteúdos específicos e pedagógicos fortalecem um curso cuja estrutura contemple a formação do professor em que a prática dos conhecimentos é construída ao longo de sua jornada acadêmica.

O discurso dos professores, pautado em suas crenças e valores, revela um certo consenso no que diz respeito à necessidade de se propor uma formação articulada, de forma a garantir uma base sólida de formação, para que os futuros professores não encontrem tantos obstáculos no início de sua prática docente. No entanto, embora proposto pela LDB e pelas DCN, e corroborado pelos professores, a análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras das universidades em que a pesquisa foi desenvolvida revelou a dificuldade de sua implementação. Percebe-se que investimentos foram feitos no sentido de promover a união entre Licenciatura e Bacharelado, propondo a inserção de disciplinas pedagógicas (Licenciatura) desde o início do Curso, simultaneamente às disciplinas da formação específica da área (Bacharelado).

Essa estrutura revela que o curso ainda se encontra arraigado a suas origens históricas, o que se pode depreender da fala dos professores, pela forte presença da persistência do modelo “3+1”, identificada como “tradição”. Disputa, também presente na fala dos professores, esteve relacionada à responsabilidade pela formação pedagógica nas licenciaturas. Tanto tradição quanto disputa foram identificados primordialmente nas universidades públicas. Os cursos dessas universidades vêm historicamente sendo separados em departamentos distintos, localizados em diferentes *campi*. O modelo “3+1” contribui para a disputa entre esses departamentos e a união destes representa perda de poder e de prestígio para um deles. Isso parece estar influenciando a forma como os cursos vêm sendo reformulados: buscando-se uma integração, mas ainda pautada no modelo original de organização.

Nas universidades particulares, embora essa disputa entre departamentos não tenha sido identificada, o modelo “3+1” também está presente na maneira como os currículos vêm sendo organizados. Embora os cursos sejam exclusivamente de licenciatura, percebe-se, por meio das falas dos professores, que ainda há grande dificuldade de que as disciplinas sejam direcionadas para o exercício da docência, diferenciando-se das disciplinas em que o foco é o conhecimento do conteúdo, como nos modelos de bacharelado.

Embora o modelo “3+1” ainda esteja presente nas propostas de organização dos cursos, verificou-se que os professores tentam promover uma formação mais articulada. Os docentes afirmam que as experiências que tiveram em sua trajetória profissional possibilitam que promovam, mesmo em disciplinas que consideram fundamentalmente teóricas, práticas relativas ao exercício da docência, no sentido de relacionar os conhecimentos teóricos às práticas futuras dos licenciandos.

No entanto, o discurso dos professores sinaliza que a aprendizagem pode interferir na forma como o aluno poderá atribuir significado ao que é proposto pelo professor. Isso se dá pelo fato de o aluno atribuir maior valor a determinados conhecimentos em detrimento de outros, de acordo com a sua área de interesse de atuação.

Pode-se depreender das falas dos professores, em suas conversas diárias, na busca de tomada de decisões, alguns elementos relacionados ao atual modelo de formação que busca meios de promover a articulação entre os conhecimentos específicos da área de atuação e os relacionados à formação pedagógica. Os professores identificam a formação pedagógica como elemento de disputa entre departamentos, sendo ela caracterizada como um objeto de poder. Além disso, relacionam essa formação a algo tradicional, remetendo-se a práticas ultrapassadas. O modo como a formação pedagógica se encontra estruturada no atual modelo de formação também está relacionado à forma como os concursos de professores são organizados, mantendo-se a cisão entre departamentos, no caso das universidades públicas, e à necessidade de se atender os interesses administrativos, no caso das particulares. E, ainda, os professores caracterizam o licenciando como autor de sua própria formação, quando atribuem a ele uma parcela de responsabilidade pela forma como o ensino é direcionado, justificando-se pelo fato de valorizar sua área de interesse, conferindo menor relevância aos demais conhecimentos, o que afetaria no seu aprendizado.

Quanto à representação social de formação pedagógica, podemos dizer que esta parece estar ancorada na persistência do modelo “3+1”, uma vez que o apego à tradição obstaculiza movimentos mais concretos em direção à sua superação. Os professores ainda desvalorizam a formação pedagógica e a colocam em segundo plano, justificando tal comportamento ora pela fragmentação da base da formação em dois blocos distintos, ora pela falta de interesse dos licenciandos, configurando o processo de objetivação.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Distrito Federal, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.
- [2] ALVES-MAZZOTTI, A. J.; Gewandsznajder, F. O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- [3] BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [4] BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abril 2014.
- [5] BRASIL. Parecer n. 009, de 18 de janeiro de 2002. Introdz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 1962.
- [6] GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- [7] GATTI, B.; Barretto, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Distrito Federal: UNESCO, 2009.
- [8] GATTI, B.; Nunes, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- [9] NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995, p. 11-30.
- [10] GIL, G.; Vieira-Abrahão, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.
- [11] IALAGO, A. M.; Duran, M. C. G. Formação de Professores de Inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.
- [12] JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra. A Psicanálise, sua imagem e seu público. In: Almeida, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 199-223.
- [13] MOSCOVICI, S. A. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1978.
- [14] MOSCOVICI, S. A. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- [15] SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.
- [16] SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Distrito Federal, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez, 2008.
- [17] SCHEIBE, L.; Aguiar, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 200-238, dez. 1999.
- [18] SCHEIBE, L.; Durli, L. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Revista Educação em foco*, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.
- [19] SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- [20] SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world*. Evanston. IL: Northwestern University Press, 1967.

Capítulo 3

Atores e cenários no município de Petrópolis: A formação pedagógica

Silvia Beatrix Tkotz

Bianca Caetano de Paiva

Kelly Cristina Felix Gonçalves Grandi

Rosimere Pereira Manzani Lagares

Resumo: Neste texto, os cenários se multiplicaram para apresentar o ano de dois mil e quatorze e as acontecências vividas por nós, equipe de formação pedagógica da Secretaria de Educação do município de Petrópolis. Cenário foi cada lugar onde as ações se sucederam em discussões e produção de políticas e práticas na relação entre orientadores e professores, que aturam conosco na rede pública municipal de educação. Apresentamos as ações na formação dos orientadores escolares e na construção da proposta curricular do município, no momento da implementação do ciclo de alfabetização. O aprofundamento teórico se deu a partir dos estudos de Placco & Silva (2003) sobre a formação docente, Mainardes (2007) e a política de ciclos de alfabetização, Oliveira (2013) com a noção de currículo como criação cotidiana e Larossa, com o conceito de experiência, dentre outros autores. Defendemos que o orientador escolar tem o papel de fomentar na escola o movimento de estudo e atualização das práticas. Apontamos para o debate sobre políticas e práticas, considerando a escola como um dos cenários privilegiados para se 'produzir' currículo. Destacamos a nossa preocupação com o papel do ator-aluno, que não entrou em cena nas ações formativas, no entanto, todas as ações não poderiam deixar de pensar que as cenas que advirão de nosso trabalho terão este ator, como principal. Sendo assim, reservar ao aluno a possibilidade de iniciativa, liberdade e compromisso precisa estar no cerne de nossos diálogos. Foi preciso ter esse pressuposto em mente. No momento em que nós resolvemos aprofundar a experiência e transformá-la em reflexão filosófica, nasceu o artigo científico. Com palavras, tentamos contar 'o que a gente é'/foi nos cenários de formação pedagógica.

Palavras-chave: formação pedagógica, ciclo de alfabetização, proposta curricular

1. INTRODUÇÃO

Quando decidimos compartilhar as ações para a formação pedagógica em nosso município, resolvemos apresentar os cenários onde nossas histórias aconteceram, onde o enredo pensado se transformou e criou vida, os movimentos, as palavras e as expressões utilizados pelos atores que encenaram conosco. Nosso palco: o município de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro.

No título deste texto, as palavras ‘cenário’ e ‘atores’ não aparecem aleatoriamente. Imaginamos que utilizar o teatro como metáfora possibilitaria apresentar os cenários, os atores e as ações em palavras, como uma maneira mais convidativa à leitura. Sendo assim, adotamos “as unidades de ação, lugar e tempo da tragédia grega” (MAGALDI, 1965, p.41) como uma maneira de dizer, na qual podemos ambientar e ilustrar o espaço/tempo, ‘materializando’ em palavras as nossas vivências.

Não tivemos a pretensão de que, no movimento de abrir e cerrar as cortinas, após todos os atos serem apresentados, teríamos uma história terminada. Temos a convicção de que a história apresentada é uma história de vivências, de experiências e de incompletude. Por isso, como tal, precisa ser continuada em outros atos, em outros cenários pedagógicos, conosco ou com outros atores envolvidos pelo processo educacional.

Desta forma, trouxemos para este estudo, um recorte. No palco, os cenários se multiplicaram para apresentar o ano de dois mil e quatorze e as acontecimentos vividas por nós, equipe de formação pedagógica da Secretaria de Educação. Cenário foi cada lugar onde as ações se sucederam em discussões e produção de políticas e práticas na relação entre orientadores e professores, que atuam conosco na rede pública municipal de educação.

As ações da equipe de formação pedagógica se deram em um palco imperial que é a cidade de Petrópolis. Cidade imperial, é assim conhecida. Sua história com a monarquia portuguesa é recontada nos livros, nas escolas, nos monumentos, no patrimônio material e imaterial. A República foi intensamente vivida pela cidade, mas o capítulo do Império parece ser mais apreciado, nos trechos em que relata o glamour dos príncipes e princesas.

Ali duas de nós, fomos desafiadas a atuar na equipe de formação pedagógica da Secretaria de Educação de Petrópolis junto a outra personagem que esteve conosco nas cenas iniciais. Éramos/somos profissionais, assim como tantos outros, que acreditam na educação e não poderia ser diferente, visto que o movimento que nos trouxe até os cenários atuais, foi parte de um processo de escolhas bem definidas ao longo de nossas atuações. Vínhamos da escola, encantadas com o desafio da educação pública e engajadas no movimento do fazer pedagógico, e tínhamos consciência de que estar em uma equipe da Secretaria de Educação seria/é algo transitório.

Para narrar a peça e dar vida ao enredo educacional a ser encenado foi preciso recuar um pouco no tempo. Isso se deu em meados de 2013. O primeiro ato se deu na elaboração de um projeto voltado para a formação continuada das orientadoras escolares da rede municipal [opção pelo feminino, pois é perfil da grande maioria das profissionais atuando na função]. Muitos diálogos se voltaram para esta preocupação com a formação em serviço.

“O que a rede municipal de educação precisa rever? Como as orientadoras escolares podem ser o elo entre as ações da Secretaria de Educação e das escolas? Como podemos contribuir para que nossos encontros contribuam com a formação do orientador escolar?”. Um documento foi elaborado para dar conta de responder a estas e outras perguntas que surgiram no diálogo inicial. Naquele momento, acreditávamos - e ainda acreditamos - que o orientador escolar tem papel de fomentar na escola o movimento de estudo e atualização das práticas.

No segundo ato, entrou em cena mais uma de nós, outra personagem para contracenar com as demais. A equipe, antes composta por três pessoas, recebeu mais uma componente. Adentrou o palco em meio ao espetáculo iniciado, sem um script decorado, sem saber ao certo o seu papel no enredo já iniciado e, de modo tranquilo, assumiu algumas falas, dando vida a sua personagem. Éramos quatro, agora. Nascia aquele movimento próprio de quando chega um novo elemento no grupo. Olhares observadores e falas doces, dessas que respeitam a individualidade e buscam com cordialidade o trabalho em equipe, o trabalho de elenco.

No improviso, deu-se o segundo ato. Como nova personagem, uma de nós entrou em cena e desestabilizou o grupo.

A primeira cena já tinha sido apresentada e um documento elaborado a partir dela. Generosamente, as personagens se dispuseram a compartilhar os diálogos e rever a cena. E foi assim, em um movimento coletivo, que o novo grupo estabeleceu sua forma de se relacionar.

O ‘teatro do improvisado’ é um jogo de fala e principalmente de escuta e as falas promovidas pelo grupo provocaram um diálogo a quatro. E foi no movimento do palco que as ações foram sendo criadas, pensadas, planejadas, discutidas e vividas. Da improvisação, no teatro experimental, surge a criação coletiva. Talvez, por isso, identificamo-nos tão bem com a metáfora escolhida. Nosso movimento se deu/dá sem um ponto de partida fixo. Nasceu no diálogo e vem se ampliando até “se escrever”.

Eliminando a peça de teatro como ponto de partida para a criação do espetáculo, novos textos são produzidos pelo fenômeno da “criação coletiva”, cujos fundamentos estão essencialmente calcados na improvisação. O texto não é inicialmente escrito, mas sim dito (jogado), sendo que o processo de escritura intervém depois ou durante esse processo, oriundo de um trabalho coletivo. (CHACRA, 2005, p. 36)

Neste jogo de ouvir e falar, cada uma com sua característica própria, contribuiu para se fechar o primeiro documento. Tínhamos em mãos o primeiro capítulo de uma história [primeira peça] que seguiria em construção: a formação das orientadoras, com texto revisitado. Para esta peça, as orientadoras da rede municipal se encontrariam conosco mensalmente para diálogos sobre currículo e concepções das áreas de conhecimento.

Segundo Silva (2007, p.30), torna-se necessário que o currículo gere desconfiança, questionamento e transformação radical. Nesta visão, o currículo não é algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas terreno fértil de produção de conhecimento. O autor (id., p. 55) aponta que “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais”.

Consideramos a escola como um dos cenários privilegiados para se ‘produzir’ currículo. Uma compreensão ampliada sobre este lugar-cenário nos leva a refletir com Milton Santos ao defender que “o lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 202, p. 258)”.

Nosso quadro de referência é a escola. Neste tempo, estamos atuando na Secretaria de Educação, mas somos todas da escola. Gostamos sempre de apresentar esta informação para que todos saibam de que lugar estamos falando ou pensando. É da escola que recebemos as solicitações para pensar as ações de nossa equipe. É na escola que tudo o que estamos estudando irá reverberar. É da escola que viemos. Hoje, estamos neste outro cenário e amanhã poderá ser outro ator em nosso papel.

Para todos os nossos propósitos, defendemos que, dos atores que atuam na escola, o aluno tem o papel principal. Pensar o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, nos leva a refletir sobre os sentidos deste protagonismo. Do grego, é o primeiro (protos) em uma luta (agon). O termo foi apropriado pelo teatro para ator principal. Costa (2001) nos fala do protagonismo juvenil e nos amplia esta compreensão

O termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (p.179).

Sendo assim, em todas as nossas encenações pedagógicas, destacávamos a nossa preocupação com o papel do ator-aluno, que não entrava em cena conosco nas ações formativas, no entanto, todas estas ações não poderiam deixar de pensar que as cenas que adviriam de nosso trabalho teriam este ator, como principal. Reservar ao aluno a possibilidade de iniciativa, liberdade e compromisso precisava estar no cerne de nossos diálogos. Foi preciso ter esse pressuposto em mente.

O aprofundamento que buscamos junto às orientadores escolares [primeira peça] reforçou esta preocupação, pois pensar concepção de área de conhecimento pressupõe pensar em quem aprende e como aprende. Contudo, além de focar no ator-aluno, precisávamos pensar na importância da formação do próprio orientador e da sua atuação como formador nas escolas.

A formação é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO & SILVA, 2003, p. 26).

Pensar a formação continuada a ser proposta pela Secretaria de Educação nos obrigava a dar o nosso melhor uma para a outra, buscando uma “maneira de fazer” (CERTEAU, 1994) educação em um ambiente formativo e colaborativo. No sentido de tornar a formação continuada uma prática também nos espaços escolares foi propósito da formação adotada por nossa equipe a mediação da relação que mobiliza conhecimentos teóricos e práticos a fim de viabilizar o desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, pessoal do orientador escolar.

Nosso intuito era fomentar a formação continuada para as orientadoras como promoção de trocas de experiências e reflexão sobre as concepções mais contemporâneas das áreas do conhecimento e dos processos de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Lobo da Costa e Prado (2011, p.1) nos diz que

A formação continuada tem se apresentado hoje como uma necessidade urgente não apenas para complementar ou sanar prováveis deficiências oriundas da formação inicial do professor [...], mas também para atender as demandas decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, os quais caracterizam um novo paradigma de sociedade e, conseqüentemente da escola.

Assim, o desenvolvimento das formações foi pensado com foco na construção dos saberes entre os envolvidos no processo pedagógico, no acompanhamento das práticas docentes e do próprio fazer. Além disso, nossa primeira peça, encenada junto às orientadoras escolares, teve como objetivo dar suporte a encaminhamentos da segunda peça. Os holofotes, em certo momento, mudaram de direção e foram lançados para a elaboração da proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal. Passamos a atuar em duas peças, um mesmo cenário, novos atores.

A elaboração da proposta curricular [segunda peça], teve o propósito de olhar e cuidar do primeiro segmento do ensino fundamental, que vivia/vive momento especial: a implantação do ciclo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano de escolaridade, normatizado pelo regimento escolar da rede municipal de educação de Petrópolis.

As novas orientações trazidas pelo regimento escolar determinam o acompanhamento da progressão das aprendizagens dos três primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, percebíamos que esta não foi a compreensão de grande parte da rede municipal de educação, que olhava para a proposta de ciclo como, simplesmente, uma proposta de aprovação automática.

Mainardes (2007) nos mostra que a concepção de ciclo tem uma amplitude muito maior e, mesmo nossas ações, foram muito pequenas diante de suas colocações.

A construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação. A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados (p.194)

Nosso município já vinha exercitando uma aproximação com esta discussão.

A antiga classe de alfabetização havia sido renomeada para nível 1 e a primeira série do fundamental era denominada nível 2, já no regimento anterior. Muito antes disso, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que foi regulamentada no Brasil pela Lei n. 11.114, já era discutida no município.

O ensino municipal em Petrópolis começou a ser organizado em 1927 com a oferta do ensino primário em três séries equivalentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dez anos após, entretanto, o Ato nº 632, de 24 de março de 1937, da Diretoria de Educação e Cultura, da Prefeitura Municipal de Petrópolis, já fazia referência ao ensino primário em quatro séries, sendo a primeira dividida em 1ª série A (Alfabetização) e 1ª série B, o que nos leva a supor que, pelo menos desde essa data, a educação primária em Petrópolis era organizada em 5 anos (Petrópolis, 2009, p. 8).

As relações entre ampliar ensino fundamental e ciclo de alfabetização são estreitas, mas não diretas. Ambas temáticas se inserem nos debates das políticas públicas que buscam a equidade social e a melhoria da qualidade da educação. Debates históricos entre as temáticas da progressão de aprendizagens e da aprovação automática traduzem as tramas e os dramas da implantação do ciclo de alfabetização.

Em nosso cenário, avançamos com as ações pedagógicas, sem colocar em debate quem concordava ou não com a proposta de ciclo de alfabetização pois a questão não estava no script, mas sim impressa nos artigos da lei municipal. A reformulação curricular – nossa nova encenação pedagógica [segunda peça] – nasceu desta demanda e precisávamos atender aos preceitos da lei. Os atores, nesta peça, foram professoras.

Era preciso o envolvimento de toda a comunidade escolar para que não fosse uma ação sem a participação daqueles que, de fato, iriam garantir a sua efetivação. A partir desta reflexão, idealizamos cenas que alcançassem uma participação o mais ampla possível. Organizamos um grupo de estudos – o G.E. Pró-Currículo – que teria a responsabilidade de elaborar o novo documento com a proposta curricular do município de 1º ao 5º ano de escolaridade.

Este grupo de trinta e oito professores da rede municipal se efetivou como representatividade de nossas escolas. Em grupos menores, por área do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências – estas professoras atuaram em estudos, análises e escritas. Idealizamos um processo de construção participativa de currículo. Do ideal e do discurso à prática, o que realmente conseguimos?

Em encontros quinzenais, estudamos as concepções de áreas do conhecimento e seus direitos de aprendizagem, tendo como uma das orientações de nosso trabalho, o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” (2012). Em um cenário de formação continuada, as professoras integrantes do G.E. Pró-Currículo deixavam a sua sala de aula para se reunir, estudar e redigir. Nasceu a nova proposta curricular.

A reformulação curricular no município de Petrópolis [não] se desenvolveu em um movimento democrático. Assim sendo, foram compartilhados com os profissionais da educação da rede municipal e comunidade escolar todos os passos dados no sentido de discutir, rever, reescrever ou refazer a proposta em vigor, na direção da construção desta nova proposta. Como não seria possível a representação de todas as escolas, pois seria improdutivo um grupo de estudos [segunda peça] com um número grande de professoras, as reuniões mensais com os orientadores e a nossa equipe [primeira peça] garantiram a participação integral das escolas.

Nestas reuniões, nós compartilhamos as concepções das áreas do conhecimento que eram estudadas na elaboração da proposta curricular, na tentativa de dar legitimidade ao processo. As escolas, através da presença de seus orientadores, prepararam-se para receber este documento que era gestado no G.E. Pró-Currículo. Ou, ao menos, era essa a nossa expectativa. “O que importa para a discussão é que nenhuma regra estabelecida, seja ela escrita ou apenas pensada, se efetiva tal qual prescrita na vida das pessoas reais (OLIVEIRA, id., p.380). Como o diálogo em cena reverberou nas escolas, jamais saberemos exatamente.

Neste movimento, as relações de poder estão implícitas e nos perguntamos agora se, naquele momento, ocupávamos o lugar de quem pode normatizar políticas de currículo. E os outros atores envolvidos? Como nos vêem? Como podem interferir? Não podemos ser ingênuas e acreditar que conseguimos, na elaboração da proposta curricular, o movimento democrático que defendemos e acreditamos.

No entanto, também percebemos que o que se construiu não aconteceu em um movimento de cima para baixo, em que o setor de governo propôs as regras do jogo. Oliveira (2013, p.378) nos alerta que

dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano.

A escola é o cenário de ação do cotidiano e o espaço que lhe cabe nas políticas de currículo, é ser este “teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis” onde “a história se dá” (SANTOS, op. cit)”. Nosso ‘teatro experimental’ propôs ampliar diálogos entre políticas e práticas, cientes de que possibilidades e contradições entrariam em cena. Nosso lugar de representantes do poder público se dissipava [para nós] enquanto lugar de poder, no engajamento real ao atuar com as professoras e sentirmos que, como elas, somos da escola. No entanto, enquanto responsabilidade, não podíamos deixar de assumir o papel que nos cabia, na história que contamos.

Antes de entrar em cena a segunda peça, fizemos um grande ensaio. Reunimos diversos atores – diretores, orientadores e professores – no Seminário “Reformulação Curricular; desafios e perspectivas”, em que pudemos recuperar um pouco da história do ciclo de alfabetização e sua implantação no Brasil. Propusemos uma discussão focada no sujeito que aprende, na escola que aprende e neste contexto de aprendizagens, em um currículo que se pretende mais inclusivo, que a proposta de ciclo provoca refletir.

Convidamos os atores presentes a serem protagonistas junto a seus alunos e a suas alunas, em um movimento de compromisso com a educação para todos. Buscamos ampliar a compreensão de que rever a proposta curricular responderia ao estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e o acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que levou o município a publicar o novo regimento escolar.

Logo depois do seminário, a primeira e a segunda peça começaram a ser encenadas. Foi um ano de trabalho intenso. No decorrer dos eventos epistemológico-teóricos e políticos, o elenco foi estremecido pela saída de uma nós, que não escreveu conosco este texto, mas deixou marcas profundas no trabalho e na maneira desta equipe dialogar. Era o elemento conciliador. Aprendemos com seu modo de ser, sua fala, seu sorriso e com a generosidade com que partilhava seus saberes. Chegou nova integrante e o elenco ganhou contornos novos com sua presença, pois trouxe as contribuições de suas experiências. Éramos quatro, outra vez.

Juntas, concordávamos, acreditávamos e defendíamos a política pública dos ciclos de alfabetização e nosso movimento foi de ir às escolas para compartilhar nossos saberes. Foi a terceira peça encenada: reflexões sobre o ciclo de alfabetização em escolas-polos. Queríamos aproximar escolas que já vinham desenvolvendo estudos sobre a temática daquelas que sequer tinham se apropriado das determinações do novo regimento.

A terceira peça também foi voltada para diálogos com as orientadoras escolares, por acreditar na sua função como formadora e elo entre a Secretaria de Educação e os atores da escola. Os encontros foram realizados em escolas-polos com o intuito de aproximar escolas da mesma região e propiciar que nossa própria visão, do cenário Petrópolis, pudesse se ampliar.

Uma cena comovente, entre muitas vividas, foi a apresentação da proposta curricular pronta e impressa ao G.E. Pró-Currículo. Frequentemente, os encontros foram realizados em grupos menores e neste dia, todos os grupos de todas as áreas se encontraram e comemoramos o resultado de um ano de trabalho e dedicação. Ampliamos a apresentação da proposta indo a escolas, mais uma vez divididas em pólos, para colocar o documento nas mãos das professoras.

Além destes diversos encontros, em diversas escolas, fizemos a entrega oficial da proposta curricular nas mãos da Secretária de Educação na última reunião de diretores do ano. A primeira peça encerrou sua turnê, desta forma. No entanto, já deixou anunciada a nova peça a ser encenada: a elaboração de um caderno metodológico.

Nosso palco, onde foram encenadas as histórias aqui narradas/analizadas, como cidade de turismo histórico, tem uma preocupação sistemática com a conservação patrimonial, a fim de garantir no seu casario, as marcas da história que conta. Neste cuidado com a história que passou, em alguns momentos, parece-nos que Petrópolis esquece que vivemos em um mundo onde as transformações são vividas em todo o tempo e lugar.

A cidade parece que se apropriou da ideia de preservação como modo de vida e, assim como preserva o casario, seus modos de viver e pensar são resguardados. Percebemos, no bojo das preocupações de muitos atores, uma resistência especial frente às mudanças. Talvez, assim como buscam preservar o palco imperial, também preservam suas ideias e práticas cotidianas. Nossa equipe sente que há movimentos silenciosos que resistem a mudanças de práticas tão seculares quanto a cidade. Alguns de nossos atores não se dão conta do envelhecimento de algumas ações pedagógicas.

Contudo, há também um movimento que abraça o novo, o emergente. Há escolas protagonistas. Há profissionais protagonistas. Observando as rupturas entre o velho e o novo, tentamos analisar e refletir nosso papel de formadoras entre políticas públicas e práticas pedagógicas e buscamos nos apoiar em Oliveira (2013) com a noção de “currículo como criação cotidiana”. Colocamo-nos a questionar nosso próprio papel enquanto atores que encenamos junto a iniciativa do setor governamental municipal que propõe políticas de currículo.

Estudar o desenrolar da vida cotidiana, entendendo o cotidiano como uma permanente interlocução entre diferentes instâncias do pensar fazer/poder/saber é uma forma de enfrentar esse desafio na medida em que ajuda a compreender as intrincadas redes que Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas constituem as relações e negociações entre crenças e desejos, possibilidades e conhecimentos (id., p. 384).

Neste desenrolar da vida, exercitamos a escrita de nossas ações nas políticas práticas educacionais cotidianas, como maneira de compreender. Ao elaborar, em texto, a nossa prática, um exercício profundo de reflexão filosófica se deu. “A escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência” (GALVÃO, 2005, p.328).

No palco onde as peças foram encenadas/experenciadas, muitos foram os cenários. Para a primeira peça – formação das orientadoras escolares – tivemos dois cenários. Inicialmente, uma escola municipal nos emprestava gentilmente uma sala de aula ociosa. Ali, também encenamos o início da segunda peça – a elaboração da proposta curricular. O segundo cenário foi a Casa da Educação Visconde de Mauá, espaço comprado pela Prefeitura de Petrópolis com a finalidade de atender às demandas das formações na área da educação.

Neste cenário, que muito valorizou nossas ações, foi possível nos dedicar às cenas das duas peças principais: formação e proposta curricular. Ali, passamos a ter um camarim, onde nos reuníamos e preparávamos nossa atuação. Antes deste cenário privilegiado, nosso camarim era nos fundos de uma casa alugada para atender a sede da Secretaria de Educação.

Os cenários, certamente, contribuem para a beleza da apresentação. Não garantem o espetáculo. São os bons atores que asseguram o resultado do projeto. E atores mirins ganham, na convivência com aqueles mais experientes e com outros mais arrojados. Na permanente partilha de experiências nos fazemos quem somos.

O improviso, em cena, não é tão simples assim. Este modo de fazer é fundado nas experiências. Para Larossa (2002, p. 21), experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. E neste exercício de deixar um espaço dos cenários pensados para o ‘sujeito da experiência’ que somos, não estamos falando de descuido ou despreparo para com nossas tarefas, mas um exercício de “passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. (id, p.24). Para Larossa, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Tomamos consciência, apoiados em Larossa, de nossa vulnerabilidade e percebemos o risco a que nos expusemos na construção do saber. O movimento de pensar espaços educativos, currículo e formação docente com o olhar nos saberes e nas práticas foi uma escolha. Tantas foram as aprendizagens, resultados desta escolha, que sentimos que não podíamos guardar somente para nós. O desejo da partilha nos levou para o caminho da escrita.

Mas, que caminho seguir? “Toda pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao caminhar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade” (PAIS, 2003, p.33). A ‘Sociologia da Vida Cotidiana’ de Machado Pais vinha nos orientando, desde o início de nossa caminhada, para a composição dos diversos cenários onde foi preciso atuar.

Naquele momento em que o grupo resolveu aprofundar a experiência e transformá-la em uma reflexão filosófica, nasceu o artigo científico. Com palavras, tentamos contar ‘o que a gente é’ (GALEANO, 200, p 16) /foi nos cenários de formação pedagógica, no ano de 2014, no município de Petrópolis.

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo: - A uva – sussurrou – é feita de vinho. Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é. (id.)

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministérios da Educação. Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília, 2012.
- [2] ____ Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2015.
- [3] CERTEAU, M. A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- [4] CHACRA, S. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral. São Paulo : Perspectiva, 2005.
- [5] COSTA, A. C. G. da. A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Sena, 2001.
- [6] GALEANO, E. O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. 8 ed. Porto Alegre : L&PM, 2000.
- [7] GALVÃO, C. Narrativas em educação. Ciência & Educação. v.11, n.2, 2005. p.327-345. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/viewarticle.php?id=98&layout=abstract>.
- [8] LAROSSA, J. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. In: Revista Brasileira de Educação. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.
- [9] LOBO DA COSTA, N. M., PRADO, M. E. B. Formação continuada do professor de matemática: o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional docente. In: XIII Conferência Internacional de Educação Matemática, Anais do XIII CIAEM Recife PE, 2011.
- [10] MAGALDI, S. Iniciação ao teatro. São Paulo: Ed. São Paulo, 1965.
- [11] MAINARDES, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- [12] OLIVEIRA, I. B. de. “Currículo e processos de aprendizagem: políticas educacionais cotidianas”. In: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.
- [13] PAIS, J. M.. Vida Cotidiana: enigmas e revelações. SP: Cortez, 2003.
- [14] PETRÓPOLIS. Lei nº 6 709 de 15 de dezembro de 2009. Implementa o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial de 16 de dezembro de 2009. Petrópolis, R.J. ano VII n. 3401, 2009.
- [15] PLACCO, V. M. N. S; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2003.
- [16] SANTOS, M.. A Natureza do Espaço, técnica e tempo, razão e emoção. Hucitec, São Paulo, 2002.
- [17] SILVA, T. Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

Capítulo 4

Aspectos metodológicos e conceituais de um empreendimento econômico social e solidário

Emerson Machado de Carvalho

Rosilda Mara Mussury

Juliana Rosa Carrijo Mauad

Resumo: As metodologias participativas de intervenção têm se apresentado como instrumentos eficientes de planejamento e gestão socioambiental, uma vez que levam em consideração os anseios e a realidade de comunidades em vulnerabilidade social. Neste momento apresentamos um empreendimento social e solidário do setor alimentício na Comunidade Negra Rural Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira (ARQDEZ) na cidade de Dourados, MS. As empreendedoras produzem e comercializam alimentos decorrentes de um empreendimento incubado na Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidarias – ITESS da Pro reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal da Grande Dourados - PROEX/UFGD. Para tal, foi realizado um levantamento participativo do fluxo econômico de produção e a elaboração de um calendário sazonal. Foi observado que as empreendedoras não utilizavam frutas e hortaliças da época, diminuindo a margem de lucro, uma vez que os produtos não eram adquiridos na própria comunidade ou da economia solidária. Com o levantamento do calendário sazonal foi possível reorganizar o cardápio com frutas e hortaliças da época, garantindo qualidade, rastreabilidade e maior margem de lucro. Através da análise de fluxo econômico e produção também foi possível planejar a aquisição de produtos de comunidades vizinhas. Tais ferramentas possibilitaram uma melhoria na produção e comercialização dos alimentos, apresentando ganhos sociais, econômicos e ambientais pautados nos princípios da Economia Solidaria.

Palavras chave: Agricultura familiar, economia solidaria, comunidades, extensão rural.

1. EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOCIAIS E SOLIDÁRIOS

Após reivindicações da sociedade civil e de setores públicos houve a iniciativa do governo federal em propor políticas públicas fortalecendo as práticas de extensão rural e o desenvolvimento sustentável, visando atender comunidades em vulnerabilidade social. A demanda de desenvolvimento rural, determinada pelo imperativo socioambiental, exigiu uma articulação social diferenciada por parte dos agentes envolvidos e, portanto, uma nova extensão rural, praticada com base em um novo profissionalismo (caporal; costabeber, 2000). Hoje, o desenvolvimento rural está diretamente ligado ao imperativo socioambiental e ainda exige uma articulação social diferenciada por parte dos agentes envolvidos, a qual deve direcionar ações e estratégias em prol da agenda global 2030 e, portanto, a nova extensão rural, praticada com base em um novo profissionalismo deve ser instituída (PNUD, 2015).

A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER (BRASIL, 2010), propõe às entidades e agentes de extensão rural que participem de um processo capaz de promover e apoiar estratégias que levem à sustentabilidade socioeconômica e ambiental no meio rural (CAPORAL; RAMOS, 2006). A proposta foi pensada como um processo interventivo de cunho educativo, que busca, por meio da adoção dos princípios da agroecologia, a construção e sistematização de conhecimentos que possibilitem um desenvolvimento social equitativo, e sustentável do ponto de vista ambiental e cultural (CAPORAL, 2003).

Adotar um modelo produtivo que venha de encontro com demandas ambientalmente corretas e amigáveis, que traga simultaneamente um desenvolvimento social equitativo e ganhos econômicos justos e viáveis para os produtores é um dos grandes desafios do modelo produtivo sustentável e dessa forma atende aos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS). De acordo com Machado (1998), as implantações de modelos alternativos de produção animal/vegetal permitem, além dos ganhos com a produção, a proteção irrestrita do produtor e a conservação do meio ambiente.

Uma das propostas de organização desses modelos alternativos, presente tanto nas diretrizes da ATER (BRASIL, 2012), quanto em textos acadêmicos (SANTOS, 2001, PETERSEN; SOGLIO; CAPORAL, 2009, COTRIM; FERNANDES; SILVA, 2018) que englobem preocupações com a dimensão agroecológica, é a Economia Solidária. Da mesma forma, a extensão rural, surge como um elemento prioritário de articulação nas políticas de economia solidária (CONAES, 2010), o que nos mostra a estreita relação existente no pensar tanto das ações de assistência técnica e de extensão rural.

Os princípios gerais da economia solidária são a valorização social do trabalho humano, satisfação plena das necessidades de todos, como elemento principal da criatividade tecnológica e da atividade econômica, busca de uma relação de troca respeitosa com a natureza e o direito à liberdade individual, resultado disso, uma única classe (SINGER, 2000). Mesmo que a Economia Solidária seja uma teoria em construção, ela é constituída a partir de um conjunto de organizações econômicas determinadas pela propriedade coletiva dos meios de produção e da autogestão do trabalho em que o Empreendimento Econômico Solidário (EES) surge como ator de transformação das relações de trabalho (BERTURCCI, 2010).

Além da dimensão econômica e gerencial, a organização da produção e da sociedade proposta pela economia solidária se dá de forma que os humanos tenham possibilidades de uma vida plena, convivendo respeitosamente com o meio ambiente (KRAYCHETE, 2006).

Os empreendimentos solidários devem adotar a defesa do meio ambiente e do bem-estar dos consumidores e a opor-se a tecnologias que podem ameaçar a biodiversidade, a saúde do consumidor e/ou a autonomia dos produtores associados e individuais (SINGER, 2004). Essa perspectiva tende a se ampliar quando os princípios da economia solidária, para além do empreendimento, abarcam também projetos voltados para o desenvolvimento de elementos como comunidades, territórios ou cadeias produtivas, tendem a estruturar relações mais articuladas e que levem em conta as culturas e dinâmicas ambientais locais (PIRES, 2017).

A articulação com o ambiente e o meio rural é de grande importância no processo histórico de estruturação da Economia Solidária no Brasil. Essa articulação se dá a partir de duas perspectivas. A primeira, oriunda do cooperativismo, vem com imigrantes europeus, e vai se aplicar prioritariamente à organização de cooperativas ligadas à produção rural, em função da alocação inicial dessas populações no meio rural brasileiro (ARROYO; SCHUCHI, 2006). A segunda, de surgimento autóctone, se estrutura a partir dos grupos de auxílio mútuo para resoluções de problemas pontuais, mas cotidianos, como os mutirões, também ligados inicialmente à área rural, com estrutura mais informal e sem intenções de permanência em longo prazo (GAIGER, 2009).

Com a inserção sistemática, ainda que tímida, da economia solidária no desenvolvimento econômico nacional por meio da criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), fortaleceu o movimento de incubadoras universitárias de tecnologias sociais e de empreendimentos de economia solidária (GOERK, 2009). Estes por sua vez, passaram a se somar a toda uma política de extensão rural já existente, criando novas possibilidades de intervenção (MACIEL, 2012).

2. INCUBADORAS SOCIAIS E SOLIDÁRIAS

As incubadoras sociais têm o papel de ajudar na criação e desenvolvimento de empreendimentos da área social cuja atividade principal é oferecer soluções para problemas sociais, utilizando mecanismos de mercado para se sustentar. As incubadoras sociais normalmente se estruturam em duas grandes áreas produtivas, as de tecnologias sociais e as inovações sociais. De acordo com Singer (2000), nem toda tecnologia social é necessariamente uma inovação social, mas boa parte das inovações sociais pode ser considerada tecnologias sociais. Estes são dois conceitos que estão intimamente interligados.

Considera-se tecnologia social o conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida (ITS BRASIL, 2004). Esse tipo de tecnologia é responsável por unir conhecimentos técnico-científicos e saberes populares. As tecnologias sociais, entretanto, causam um significativo impacto no meio populacional, promovendo alterações nas práticas diárias de forma positiva, uma vez que elas conseguem ser facilmente percebidas nas áreas de alimentação, energia, saneamento, educação, renda, habitação, meio ambiente e saúde.

Em sintonia com a tecnologia social, a inovação social nos apresenta, qual seja, a ampliação tanto do repertório de compreensão sobre as questões socioambientais (e a necessidade de se buscar mudanças sistêmicas) quanto da cocriação de ferramentas mais adequadas (mais éticas, participativas, sustentáveis e centradas nos seres humanos) para além das que temos/tínhamos disponíveis até então (DEBONI, 2019).

O conceito “economia solidária” passa a se constituir então como um aglutinador de todo um campo de atividades, possibilitando articulá-las com outras experiências em torno de um amplo movimento social (LISBOA, 2005). Essas ações se materializaram, para além da criação da SENAES, por uma série de políticas públicas, que vão desde o financiamento das incubadoras por meio do PRONINC, a criação de sistemas de cadastro e produção de dados, fortalecimento de instituições produtivas da economia solidária e de estruturação de entidades como os conselhos e fóruns, que juntos, nos três níveis (nacional, estadual e municipal) envolvem os diferentes atores sociais na elaboração de políticas e ações de fomento e desenvolvimento da economia solidária no país (ARCANJO; OLIVEIRA, 2016).

A economia solidária vem se estruturando cada vez mais em nosso país como um modelo alternativo de geração de trabalho e renda e de inserção social, principalmente de grupos em vulnerabilidade social. No entanto, mais que isso, a economia solidária está articulada com a promoção de saúde mental, superação de exclusão por gênero, cidadania cultural e sustentabilidade de práticas ecológicas (SINGER, 2000).

A cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, se encontra como um cenário de grande desenvolvimento desse tipo de ações, possuindo diversos grupos que atuam sob o modelo da economia solidária, como:

- o banco comunitário Pirê com moeda social;
- a Secretaria Municipal de Economia Solidária;
- o Fórum e o Conselho Municipal de Economia Solidária;
- a ITESS - Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidárias na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);
- a ELOS Incubadora de Tecnologia Social para Cooperativas Populares na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS);
- a Incuba Social da Grande Dourados, ligada ao Instituto Federal do Mato Grosso de Sul (IFMS).

3. INCUBADORA DE TECNOLOGIAS SOCIAIS E SOLIDÁRIA - ITESS

Fundada como um programa de extensão universitário contínuo em 2006, mas incorporada à estrutura administrativa da UFGD, vinculada a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, a Incubadora de Tecnologias

Sociais e Solidárias ITESS/UFGD tem como objetivo geral promover e apoiar ações com Empreendimentos Econômicos Sociais e Solidários (EESS), pautadas em um processo educativo dialógico estruturado nos princípios da Economia Solidária de forma a promover o desenvolvimento focal, a gestão e os processos produtivos.

A ITESS atua por meio de um núcleo interdisciplinar e multidisciplinar organizado pela atuação de um quadro formado por docentes, acadêmicos (as), técnicos (as), movimentos sociais e outras instituições. Desse modo, a Incubadora prima pela geração de trabalho e renda, com princípios de formação política, ampliação e troca de saberes. As ações da Incubadora se concretizam por meio de atividades que envolvem grupos em situação social e economicamente vulneráveis, mediadas por princípios cooperativos e solidários na busca da construção de mecanismos de melhoria de vida.

Dentre os projetos já incubados na ITESS ao longo de sua existência, destacam-se:

- Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários como estratégia para desenvolvimento local sustentável na região da Grande Dourados;
- Restaurante Escola de Empreendedorismo Social e Solidário;
- Horta didática agroecológica e Gastronomia aplicada a produtos da horta;
- Inclusão produtiva de grupo de mulheres assentadas e incubadas;
- Incubação de Empreendimentos de Economia Solidária no ramo de cultura;
- Produção de lanches para comercialização em feira de alimentos típicos e produtos orgânicos no Campus da UFGD;
- Capacitação Avançada em Economia Solidária;
- Incubação da rede agroindígena Guarani e Kaiowa;
- Banco comunitário de sementes crioulas de Juti: promovendo a agrobiodiversidade e a economia solidária no Mato Grosso do Sul;
- Incubação de empreendimento social e solidário: Associação de mulheres para atenção à saúde e educação complementar;
- Kaizen em Incubadoras de Tecnologias Sociais e Solidárias sob a perspectiva da Tríplice Hélice.

A variedade de áreas temáticas trabalhadas pelos projetos incubados demonstra a riqueza dos diferentes saberes, a interdisciplinaridade e a importância que a ITESS tem, contribuindo para a região.

Para além dos projetos, a ITESS ainda atua no Conselho Municipal de Economia Solidária e no Fórum Municipal de Economia Solidária, auxiliando e direcionando na formulação e execução de políticas públicas mais assertivas para a Economia Solidária no município.

Dentre os desafios enfrentados pela ITESS destaca-se a necessidade de ajustar o cronograma de execução dos empreendimentos sociais incubados a partir de demandas internas e externas, em estágios que seja possível preverem os processos de pré-incubação, incubação, desenvolvimento e pós-incubação. Estas etapas estão esquematizadas no fluxograma (Figura 1) e melhor elucidadas na sequência.

Pré-incubação (sensibilização e aproximação):

Entende-se como pré-incubação período de tempo determinado, onde o empreendedor deverá expor sua ideia utilizando os serviços da Incubadora. Este é o momento crítico de imersão na comunidade, de tal forma que possibilite o levantamento e a (re) apropriação de aspectos culturais e históricos locais, diminuindo as chances de ocorrer uma invasão cultural. Nessa etapa das atividades serão desenvolvidas visitas técnicas, imersão na cadeia produtiva, participação de eventos culturais da comunidade, levantamento de problemas, sensibilização dos princípios do Associativismo, Cooperativismo, Empreendedorismo Social e Solidário, elaboração participativa de um plano de atividades e ações.

Figura 1. Metodologia de incubação na ITESS



Pré-incubação (sensibilização e aproximação):

Entende-se como pré-incubação período de tempo determinado, onde o empreendedor deverá expor sua ideia utilizando os serviços da Incubadora. Este é o momento crítico de imersão na comunidade, de tal forma que possibilite o levantamento e a (re) apropriação de aspectos culturais e históricos locais, diminuindo as chances de ocorrer uma invasão cultural. Nessa etapa das atividades serão desenvolvidas visitas técnicas, imersão na cadeia produtiva, participação de eventos culturais da comunidade, levantamento de problemas, sensibilização dos princípios do Associativismo, Cooperativismo, Empreendedorismo Social e Solidário, elaboração participativa de um plano de atividades e ações.

Incubação (início da estruturação):

O estágio de incubação é entendido como processo de apoio ao desenvolvimento dos empreendimentos sociais através de um plano de ação estruturado. Nesse momento é importante o domínio dos processos de produção e comercialização, e que disponham de capital mínimo assegurado que permita o início de suas operações e faturamento. Os empreendimentos normalmente já iniciam com uma figura jurídica e com produtos e serviços disponíveis para comercialização. Também integra o estágio de incubação a elaboração dos indicadores, como indicadores de sustentabilidade e de desempenho do projeto.

Desenvolvimento (consolidação):

O empreendimento incubado iniciará suas ações previstas no plano de atividades com duração de 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período. A ITESS prestará assessoria e acompanhamento, instruindo os membros dos grupos a modificar determinadas ações respeitando os princípios da autogestão ou a gestão participativa. Nessa fase de consolidação devem ser consideradas como ações norteadoras da incubadora o assessoramento ao empreendimento, empoderamento e integração sociocultural da comunidade e o acompanhamento dos indicadores de sustentabilidade e de desempenho do projeto.

Graduação (emancipação):

Nessa etapa pressupõe-se que o grupo adquiriu autonomia suficiente para manter-se viável econômico, cultural e socialmente, sem a necessidade da presença da incubadora. Sendo assim, a ITESS acompanhará a evolução do grupo com visitas esporádicas. Se ocorrer a necessidade de alguma assessoria pontual, a incubadora poderá ser acionada para atuar especificamente para tal objetivo. A consolidação do empreendimento irá acontecer mediante engajamento nas Redes de Economia Social e/ou Solidária, de modo a integrar e estimular o desenvolvimento local.

Pós-incubação:

A pós-incubação é entendida como o processo de apoio da incubadora à fase de consolidação do empreendimento em seu mercado de atuação. É importante que os empreendimentos recebam sua graduação na Incubadora, porém continuam associadas a mesma. Caso seja diagnosticado que o empreendimento ainda não apresenta autonomia e independência do suporte da Incubadora, o mesmo poderá ser (re)incubado e passar por todos os estágios mencionados.

4. ITESS: ESTRUTURA E METODOLOGIA

No município de Dourados/MS, foi desenvolvido um conjunto de ações com objetivo de promover uma autogestão socioeconômica dos empreendimentos incluídos na rede Econômica Solidária, visando a inclusão social, desenvolvimento local e geração de trabalho e renda, como prioridade a partir de 2001. Foram realizadas atividades como implementação de assessoria técnica para a legalização de aproximadamente 300 empreendimentos, realização do Programa Coletivos de Qualificação para o Trabalho, atendendo mais de 8000 pessoas, além da elaboração do pré-projeto para criação de lei municipal de fomento, a ECOSOL, dentre outros, todos eles realizados pela prefeitura (FARIAS, 2013).

Além dessas atividades realizadas pela prefeitura, em 2006, como citado previamente foi criada também a Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidárias da UFGD - ITESS. Composta por docentes, técnicos e acadêmicos, e buscando envolver também elementos externos, como técnicos e docentes de outras instituições parceiras, ou de membros dos movimentos sociais, a ITESS busca articular as atividades de extensão, que são seu foco principal, com práticas de ensino e pesquisa, além de compor órgãos ligados à economia solidária no município e região.

Embora a estruturação, normatização e dinâmica de funcionamento da ITESS tenham avançado a partir de 2016, o processo de integração entre as atividades acadêmicas, bem como os procedimentos metodológicos voltados para a implementação das atividades de incubação começaram a ter melhor fluxo em 2018 (FARIAS, 2013, CARVALHO et al., 2017, 2019).

Dentre essas técnicas em utilização, principalmente no tocante a incubação de empreendimentos rurais, uma ferramenta que se mostra de grande importância são as referentes ao Diagnóstico Rural Participativo, que buscam permitir uma gestão participativa dos envolvidos. Esta se dá por meio da participação de grupos representativos do conjunto dos membros envolvidos no processo de incubação buscando envolver os mesmos na elaboração de um autodiagnóstico sobre o estado dos seus recursos naturais, sua situação econômica e social e outros aspectos importantes para a comunidade. Tem como objetivo representar como se inter-relacionam os diferentes elementos do sistema produtivo (agrícola, pecuário, florestal, etc.), utilizando para isso a análise dos calendários agrícolas ou sazonais, que vão destacar as atividades que mais tempo ocupam e as épocas dos diferentes cultivos e seus respectivos trabalhos num período agrícola (VERDEJO, 2010).

A aplicação do Diagnóstico Rural Participativo, como nos mostram Guimarães, Lourenço e Lourenço (2007), vai, antes de tudo, exigir uma mudança de mentalidade frente à extensão rural, tanto por parte da equipe técnica, que realiza a extensão do conhecimento nesse processo de análise, quanto por parte da comunidade, que recebe a ação de diagnóstico. Como os membros da comunidade precisam não só participar, mas também se apropriar da capacidade de análise de suas condições, principalmente no que diz respeito à construção de sentidos dos processos de diagnóstico, o objetivo principal, mais do que o diagnóstico em si, se efetiva no processo de aprendizagem por parte da parte da população.

Como forma de elucidar e exemplificar a aplicação de ferramentas participativas advindas do Diagnóstico Rural Participativo será apresentado um estudo de caso do empreendimento Lanchonete Café e Arte Eco Sol incubado em 2016 na ITESS. O empreendimento em questão tem como princípios agregar valores econômicos, ambientais e sociais à comunidade e a agricultura familiar, expandindo seu campo produtivo, empreendedor e comercial. Será apresentado os aspectos metodológicos e os resultados obtidos com a aplicação de duas ferramentas com base no Diagnóstico Rural Participativo: a análise do fluxo econômico e produtivo e o calendário sazonal dos alimentos. Tais ferramentas contribuíram para obtenção de uma produção mais rentável, com dados vindos da própria comunidade, levando conhecimento técnico, desde os processos de cultivo dos alimentos na comunidade, até a fase de produção e comercialização no empreendimento.

5. ESTUDO DE CASO: LANCHONETE CAFÉ E ARTE ECO SOL

Esse estudo de caso relata as experiências vivenciadas na criação e desenvolvimento de um Empreendimento Econômico Social e Solidário (EESS) incubado na Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidárias da Universidade Federal da Grande Dourados (ITESS-UFGD). O empreendimento tem como objetivo produzir e comercializar alimentos no campus universitário com preço acessível e viabilidade econômica para a comunidade incubada. Para tal, foi adotada metodologia participativa no levantamento de dados de fluxo econômico e produtivo, bem como calendário sazonal dos produtos comercializados na Lanchonete Café e Arte Eco Sol pela Comunidade Negra Rural Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira (ARQDEZ). Os dados foram levantados com o auxílio das empreendedoras da Lanchonete durante o período de seis meses de imersão junto ao empreendimento.

5.1 LOCAL DO ESTUDO

O presente estudo foi realizado na Lanchonete Café e Arte Eco Sol, que é um empreendimento incubado na ITESS-UFGD. As empreendedoras responsáveis pela produção e comercialização pertencem à comunidade Quilombola, localizada na (Picadinha/Rodovia Itahum – Dourados-MS). Esta comunidade é formada por cerca de 336 pessoas que fazem parte de aproximadamente 120 famílias, vivendo em 41 ha., que estão envolvidas em um processo longo de reivindicação das terras quilombolas. Nesse processo a comunidade tem vivenciado avanços e recuos nesta “luta” por lugar e por reconhecimento, com a presença importante da Associação da Comunidade Negra Rural Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira (ARQDEZ), apoiadora também dos Projetos desenvolvidos pela Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidárias (ITESS) (FARIAS, 2013).

Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário um período de seis meses de imersão junto às empreendedoras, alternando entre a lanchonete e a residência. A metodologia adotada foi baseada no Diagnóstico Rural/Rápido Participativo (DRP).

5.2 METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

Fluxo Econômico

Os dados foram obtidos através de uma entrevista informal e de um questionário semiestruturado, baseados no Diagnóstico Rápido/Rural Participativo (DRP). O diagnóstico tem como foco levar o pesquisador a se submergir na rotina, modo de vida, e cultura daquela comunidade, dentro do processo produtivo e comercial de forma a identificar os meios de produção existente no empreendimento e seu percentual de movimentação de capital individualmente. O método empregado foi baseado no “Diagnóstico Rural Participativo: guia prático” de Verdejo (2010). Para tal, foi elaborado um diagrama que expõe o fluxo econômico da Lanchonete Café e Arte Eco Sol. O diagrama tem como objetivo expor os fluxos comerciais, permitindo uma análise da eficiência, as debilidades e os potenciais comerciais, as relações entre os diferentes elementos dos sistemas produtivos dentro e fora da comunidade, e como se inter-relacionam os diferentes elementos do sistema produtivo (agrícola, pecuário, florestal, serviços, comercialização etc.).

Calendário Sazonal

Foram gerados calendários sazonais para os produtos comercializados na Lanchonete Café e Arte Eco Sol, de acordo com as informações geradas pela própria comunidade, com o intuito de fornecer uma melhoria da produção conforme sua disponibilidade para cada mês do ano, visando aumentar da variedade, a qualidade e a lucratividade dos produtos oferecidos na Lanchonete. Para tal, os insumos/matéria-prima utilizados para cada produto comercializado foram identificados quanto ao local (própria comunidade, outra comunidade e mercado), período (meses do ano) e produtividade durante um ano.

6 RESULTADOS OBTIDOS

6.1 FLUXO PRODUTIVO E DE COMERCIALIZAÇÃO

O fluxo produtivo e de comercialização está representado em um diagrama (Figura 2) e desenvolvido em quatro segmentos: (1) fornecedor de insumos, (2) insumos/matéria-prima, (3) produção/produto e (4) comercialização.

No segmento “fornecedor de insumos” foi observado que a comunidade Quilombola (ARQDEZ) produz uma quantidade representativa de insumos/matéria prima na propriedade, gerando um fluxo econômico interno e reduzindo o custo do produto final. Este, no entanto, é um dos focos do trabalho, que busca pelo aumento da diversidade produtiva na própria comunidade Quilombola, já que esses insumos agregam grande valor social e econômico interno, além de estimular outros membros da comunidade a direcionar sua produção com escoamento e comercialização garantida.

Também foi observado que insumos, como no caso do queijo e mandioca também são obtidos de comunidades vizinhas de pequenos produtores assentados baseados nos princípios da economia solidária e da preservação ambiental. A obtenção de insumos desses fornecedores é de grande importância no fluxo econômico, pois além de produzirem com base solidaria e promoverem a sustentabilidade, fomentam a produção, o escoamento e a comercialização local, agregando valor social, econômico e ambiental da região. No entanto, se faz necessário um mapeamento dessas comunidades de entorno e seus produtos para que se possa otimizar o processo. Grande parte dos insumos utilizados na comunidade, no entanto, ainda é obtida em mercados e supermercados que não apresentam seus princípios de produção e comercialização com base na economia solidária.

Figura 2. Diagrama do fluxo produtivo e de comercialização da comunidade ARQDEZ e da Lanchonete Café e Arte Eco Sol.



Fonte: Carvalho et al. (2019).

Os insumos obtidos de mercados e supermercados estão inseridos em uma rede de distribuição com princípios econômicos capitalistas. Muitos insumos como leite em pó, óleo de soja, proteína de soja, fermento, café solúvel, laranja e margarina ainda é inviável produzir dentro das comunidades. Porém, alguns desses produtos podem ser produzidos dentro das comunidades, e dentro dos princípios da economia solidária, como a farinha de mandioca, margarina, leite integral, laranja, tomate, entre outros.

No segmento “Produção/Produto” é possível observar que os alimentos processados são produzidos na cozinha experimental da Incubadora de Tecnologias Sociais e Solidárias – ITESS da Universidade Federal da Grande Dourados. A produção está vinculada ao projeto de extensão “Restaurante Escola de Empreendedorismo Social e Solidário”, que tem como principais objetivos, identificar produtos e preparações tradicionais da região; desenvolver preparações utilizando produtos regionais com toque gastronômico; comercialização de refeições; gerenciar serviços de produção de refeições. No entanto, é

preciso observar que um dos princípios da uma Incubadora Social é a capacitação e a emancipação dos empreendedores. Dessa forma, é necessário que a comunidade tenha capacidade de produzir os alimentos comercializados em espaço próprio, e que o processo atenda as exigências sanitárias de produção de acordo com a ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, que dispõe na Resolução RDC nº 216, de setembro de 2004, o Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação, considera a necessidade de constante aperfeiçoamento das ações de controle sanitário na área de alimentos visando a proteção à saúde da população.

No segmento “Comercialização” é possível observar que o principal ponto para venda dos produtos é a Lanchonete Eco Sol no campus da UFGD. A coxinha também é fornecida para outra lanchonete no campus da UFGD com base na economia solidária, ponto de comercialização de produtos da associação Sabores do Cerrado, representada por membros do assentamento Lagoa Grande do distrito de Itahum (MS). Também são produzidos salgados para festa sob encomenda. Tanto os salgados fornecidos para a lanchonete da associação Sabores do Cerrado como os salgados para festa são vendidos diretamente pela comunidade, sem passar pelo controle da Incubadora ITESS.

6.2 ORGANIZAÇÃO SOCIAL

No início da comercialização na Lanchonete Café e Arte Eco Sol já foram observadas algumas dificuldades enfrentadas pelas empreendedoras pela informalidade na comercialização dos produtos. Apesar do fornecimento do espaço e capacitação técnica pela ITESS, legalmente as empreendedoras não apresentam vínculo empregatício ou institucional com a UFGD. Isso dificultou a concorrência das empreendedoras no fornecimento de alimentos para eventos acadêmicos (semana acadêmica, congressos e encontros) por falta de CNPJ e/ou nota fiscal. Outra dificuldade encontrada foi a obtenção de um seguro de trabalho para as empreendedoras, dado o elevado risco na manipulação de instrumentos cortantes, máquinas de moagem e frituras. Diante disso, foi discutida com as empreendedoras a necessidade da criação de uma associação que possa mitigar tais problemas enfrentados. Com a associação também será possível ampliar as vendas dos produtos, principalmente nos períodos de recesso acadêmico.

Assim foi criada a ASSESAR (Associação de Empreendedoras Solidárias da Área de Refeições), que surgiu com o objetivo de empoderamento social e capacitação para produção de refeições fora do lar, aumentando a participação das empreendedoras e da comunidade nas tomadas de decisão, na construção de planos de atividades pautados nas habilidades e competência adquirida durante o processo de incubação, de forma a otimizar a inserção no mercado de trabalho, e, conseqüentemente permitir a emancipação e independência financeira e social. Estão associadas agricultoras familiares, assentadas da reforma agrária, quilombolas e indígenas.

As associadas são capacitadas na preparação de refeição fora do lar, incluindo todas as normativas de higiene e normas técnicas, cuidado aspectos nutricionais, visuais do alimento, cálculo da quantidade correta para evitar desperdícios, aquisição de insumos de preferência orgânicos e da agricultura familiar. Por fim, as associadas são capacitadas para o negócio em si, como a avaliação do preço final do produto/serviço, negociação e comunicação com o cliente, qualidade no atendimento, marketing dos produtos e serviços, prestação de contas e divisão de renda. A ASSESAR conta com a assessoria de uma equipe multidisciplinar com formação técnica e superior nas áreas de nutrição, administração, contabilidade, agronegócio, psicologia entre outros profissionais da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

6.3 CALENDÁRIO SAZONAL

Com a representação de cada ingrediente dos produtos vendidos na Lanchonete Café e Arte Eco Sol no calendário sazonal foi possível organizar o fluxo produtivo e de comercialização da comunidade de forma a garantir maior vantagem competitiva, melhorar as margens de lucro e promover a inclusão de mais insumos advindos da economia solidária. Conforme observados nas tabelas 1, 2 e 3, a produção e comercialização dos produtos ainda apresentam elevada dependência de insumos externos, uma vez que cerca de 60% dos insumos são obtidos de redes de supermercados e fornecedores que não se enquadram nos fundamentos da Economia Solidária.

No exemplo da Tabela abaixo é possível observar a elevada dependência de insumos que não são economicamente solidários. Por outro lado, é possível observar a importância em estabelecer um cardápio baseado na sazonalidade produtiva da comunidade. No trabalho original “Diagnóstico produtivo

participativo de um empreendimento do setor alimentício com base na economia solidária”, publicado por Carvalho et al. (2019) são apresentadas as tabelas sazonais completas com os demais ingredientes utilizados na Lanchonete.

Tabela 1. Calendário sazonal dos salgados comercializados na Lanchonete Café Arte Eco Sol e seus respectivos ingredientes produzidos na Comunidade ao longo do ano. MA: média anual;

Produtos	Meses do ano												MA	
	Ingredientes	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov		Dez
Coxinha (bolinho de aipim)														
Mandioca (aipim)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cheiro verde	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Alho	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Outros não produzidos na comunidade: Sal, óleo de soja, farinha de trigo, farinha de mandioca, carne bovina moída, carne de frango, proteína de soja texturizada.														
Esfirra														
Ovos Vermelhos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Alho	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Limão Rosa	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cheiro verde	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Outros não produzidos na comunidade: Tomate, óleo de soja, farinha de trigo, leite, fermento biológico, sal, açúcar, carne bovina moída.														
Pastel assado														
Cebola	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Alho	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cheiro verde	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Outros não produzidos na comunidade: Orégano, sal, óleo de soja, peito de frango, tomate, requeijão cremoso.														

Legenda: □ produção ausente; ■ produção baixa; ■ produção média; ■ produção alta.

Fonte: Carvalho et al. (2019)

7. DESDOBRAMENTOS

Com os resultados obtidos foi possível rastrear cada insumo utilizado na produção de lanches e derivados na lanchonete Eco Sol. Os insumos adquiridos diretamente da comunidade e de comunidades circunvizinhas foi inferior aos insumos adquiridos em mercados e em outros fornecedores não pertencentes à rede de economia solidária.

Dessa forma, é preciso que a comunidade busque expandir sua produção de base familiar, buscando tanto o aumento na quantidade como na variedade de produtos. Com isso, o empreendimento poderá se alicerçar nos princípios da economia solidária, bem como agregar valores econômicos sociais e ambientais. Esse escalonamento produtivo pode ser suprido através da integração com outras comunidades próximas, que se enquadrem nos princípios da economia solidária fortalecendo vínculos produtivos e sociais. Além disso, a comunidade poderá contar com a assessoria de docentes e técnicos da UFGD vinculados a incubadora.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, foi observada a necessidade da inclusão de matérias primas locais na produção dos alimentos comercializados na lanchonete, as quais devem ser obtidas da produção agrícola familiar local, de forma que haja escalonamento de produção e continuidade de oferta, podendo assim, agregar mais valor ao produto final. A sazonalidade agrícola da comunidade torna-se um fator limitante, mas que pode ser resolvido com a variação do cardápio da lanchonete, e ou obtenção de matérias primas de outras fontes ou comunidades com produção familiar baseada nos princípios da economia solidária.

A organização dentro dos princípios da economia solidária e o apoio institucional nas fases iniciais de incubação (pré-incubação e incubação) foram fatores que também influenciaram no melhor desempenho do grupo estudado, de forma que pudessem agregar mais valor e qualidade aos alimentos produzidos na lanchonete, melhorando também o conceito da comunidade em relação e economia solidária e conseqüentemente fornecendo um produto com qualidade e preço acessível para a comunidade acadêmica da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

REFERÊNCIAS

- [1] ANVISA. AGENCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANNITÁRIA. Resolução RDC nº216, de 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents>> Acessado em: 23 mai. 2018.
- [2] ARCANJO, M. A. S.; OLIVEIRA, A. L. M. A Criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária: Avanços e Retrocessos. Perseu, Nº 13, Ano 11, 2017.
- [3] ARROYO, J. C. T; SCHUCHI, F.C. Economia Popular e Solidária: a alavanca para um desenvolvimento sustentável e solidário. 1º ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- [4] BERTURCCI, J. O. A produção de sentido e a construção social da economia solidária. 255 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.
- [5] BRASIL. Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a política nacional de assistência técnica e extensão rural para a agricultura familiar e reforma agrária - Pnater e o programa nacional de assistência técnica e extensão rural na agricultura familiar e na reforma agrária - Pronater, altera a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jan. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm> Acesso em 11 jan. 2010.
- [6] BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 1ª Conferência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural: Ater para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária e o Desenvolvimento Sustentável do Brasil Rural. 2012. Disponível em <<http://www.agricultura.al.gov.br/cedafra/documentacao>>
- [7] CAPORAL, F. R. Bases para Uma Nova Ater Pública. Capítulo VIII da Tese de Doutorado do autor. Santa Maria-RS, janeiro, 2003.
- [8] CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural sustentável. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 1, n. 1, pag. 16-37, 2000.
- [9] CAPORAL, F. R.; Ramos, L. F. Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia. In: Monteiro, D.; Monteiro, M. Desafios na Amazônia: uma nova Assistência Técnica e Extensão Rural. Belém: UFPA, 2006.
- [10] CARVALHO, E. M.; MUSSURY, M.; MAUAD, J. R. C.; CALARGE, T. C. C.; MARTINS, I. P.; Rezende, I. M. Estado da Arte da Incubadora de Tecnologia Sociais e Solidárias da Universidade Federal da Grande Dourados - ITESS/UFGD, MS, Brasil. VIII Serex, 2017.
- [11] CARVALHO, E. M.; MUSSURY, M.; ANSILAGO, M.; MAGALHÃES, A. M. Diagnóstico produtivo participativo de um empreendimento do setor alimentício com base na economia solidária. Brazilian Journal of Development. V. 5, n. 9, p. 14722-14739, 2019.
- [1] CONAES. Caderno Temático da II Conferência Nacional de Economia Solidária. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Econo_Soli.pdf> Acesso em: 26 jan. 2018.

- [2] COTRIM, D.S.; FERNANDES, L.A.O.; SILVA, F.D.S. Transição agroecológica em grupos rurais de economia solidária através da extensão rural universitária. *Expressa Extensão*. v. 23, n. 1, p. 29-49, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/>>. Acesso em: 16 out. 2019.
- [3] DEBONI, F. Desafios da inovação social no Brasil. 2019. Gife – pelo impacto do desenvolvimento social. Disponível em: <<https://gife.org.br/desafios-da-inovacao-social-no-brasil/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- [4] FARIAS, M.F.L. Processo Educativo e a Ressignificação da Metodologia de Incubação na Universidade Federal da Grande Dourados (Ufgd). In: *Experiências Interdisciplinares para a Construção de Conhecimentos Solidários*. Dourados, MS: UFGD editora. 2013. 439p. 17-40.
- [5] FINEP. PRONINC - Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares. Disponível em: <<http://www.finep.gov.br/apoio-e-financiamento-externa/historico-de-programa/proninc>> Acesso em: 02 mai. 2018.
- [6] GAIGER, L.I.G. Antecedentes e expressões atuais da economia solidária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n 84, p 81-99, 2009. Disponível em <<https://journals.openedition.org/rccs/401#quotation.>>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- [7] GOERK, C. Incubadoras Universitárias: sua contribuição aos empreendimentos de economia popular solidária. *Sociedade em Debate*, Pelotas, n15, v2, p 77-89, 2009, Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/354/311>
- [8] GUIMARÃES, R.R.; LOURENÇO, J.N.P.; LOURENÇO, F.S. Métodos e Técnicas de Diagnóstico Participativo em Sistemas de Uso da Terra. Manaus, AM: Embrapa Amazônia Ocidental. 2007.
- [9] ITS BRASIL. Caderno de Debate. Tecnologia Social no Brasil. São Paulo: ITS. 2004. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/wp-content/uploads/2018/02/ebook_TSintroducao.pdf> Acesso em: 25 fevereiro 2016.
- [10] KRAYCHETE, G.; AGUIAR, K. Economia dos setores populares: sustentabilidade e estratégias de formação. Rio de Janeiro: Capina. 2007.
- [11] LISBOA, A. M. Economia Solidária e Autogestão: Imprecisões e Limites. *RAE–Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 3, p. 109-115, 2005.
- [12] MACHADO, A. M. B. Educação ambiental para desenvolvimento sustentável em assentamentos rurais: contribuições de um estudo de representações sociais. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*. v.15, n.1 , p.125-136, 1998.
- [13] MACIEL, M. C. R. Economia solidária, extensão rural, desenvolvimento local e segurança alimentar e nutricional – algumas relações: um estudo de caso junto a cooperativa para o desenvolvimento sustentável de São Vicente Férrer-PE. 2012. 154 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- [14] OLIVEIRA, A.S.; LOUVEIRA, F.A.; OLIVEIRA, M.D.; PEREIRA, N.S.; CARVALHO, E.M. Avaliação do Fluxo Econômico da Produção em uma Propriedade Rural no Assentamento Lagoa Grande. *Caderno de Agroecologia*, v.11, n. 2, p. 1145-1153, 2016.
- [15] PETERSEN, P.; SOGLIO, F.K.; CAPORAL, F.R. A construção de uma Ciência a serviço do campesinato. In Petersen, P. (org). *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA. p. 85-103. 2009. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br>>. Acesso em: 11, março 2017.
- [16] PIRES, S.D. Empreendimento, comunidade e território: três objetos de incubação em economia solidária. *Realização*. v 4, n 8, p 46-66. 2017. Disponível em <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6883/4317>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- [17] PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015.
- [18] SANTOS, M. J. Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. *Estudos avançados*, v. 15, n. 43, p. 225-238, 2001.
- [19] SINGER, P. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. *Estudos Avançados*. v. 18, n. 51, p. 7-22. 2004.
- [20] SINGER, P. A economia solidaria no Brasil: a autogestão como resposta do desemprego. São Paulo: Contexto, 2000.
- [21] VERDEJO, M. E. Diagnóstico Rural Participativo – Um Guia Prático. MDA, 3º Edição, Brasília, 2010.

Capítulo 5

Possibilidades do estágio para a formação do professor reflexivo

Andreia Alvim Bellotti

Deniele Pereira Batista

Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de estágio desenvolvida no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, ministrada no 7º período do curso de licenciatura em Letras, de uma universidade privada, localizada no estado do Rio de Janeiro. Busca compreender a prática de estágio curricular supervisionado em sua relação e/ou afastamento com pressupostos teóricos que embasam a concepção de professor reflexivo, a partir de entrevista feita com a professora supervisora do referido estágio, cuja prática tem como ancoradouro a pesquisa Antropológica. As conclusões apontam que a proposta pedagógica dessa professora revela-se significativa para o campo da formação inicial de professores, dentre as quais sobressaem: a) o compromisso em levar os estagiários a compreenderem a lógica do outro, superando a postura de denúncia e/ou julgamento do trabalho realizado pelo professor da escola básica; b) o sentido dado ao espaço da sala de aula como “um campo de pesquisa”, a fim de que os estagiários sintam-se mais seguros no trânsito entre o estágio e a docência; c) a valorização do estágio como um momento privilegiado para a articulação entre teoria e prática, como uma espécie de “trança” que, por meio do diálogo permanente e criativo, constitui a epistemologia da prática; d) a superação do praticismo em direção à compreensão dos aspectos micro e macro que influenciam e são influenciados pela prática do professor regente. A proposta analisada, por situar a prática em uma ambiência de valorização da investigação, nos permite concebê-la como um caminho promissor para os processos de formação do professor reflexivo.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio. Professor reflexivo.

1. INTRODUÇÃO

Campo de vastas e diversas discussões, a formação de professores constitui-se como a temática maior deste artigo. Procuramos abordá-la a partir do estágio curricular, na perspectiva de práticas que busquem aproximação entre teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente, sem perder de vista seu compromisso com a formação do professor reflexivo.

Nesse sentido, o presente artigo anuncia uma proposta de estágio desenvolvida no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, ministrada no 7º período do curso de licenciatura em Letras, de uma universidade privada, localizada no estado do Rio de Janeiro, buscando compreendê-la em sua relação e/ou afastamento com conceitos de formação do professor reflexivo. Acreditamos que a referida proposta se constitui como uma forma outra de realizar o estágio curricular supervisionado no campo da Educação, podendo trazer significativas contribuições para a formação dos futuros professores reflexivos e pesquisadores.

2. REVISITANDO A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, que tiveram Donald Schön como seu principal formulador, obtiveram grande receptividade no cenário educacional brasileiro nos anos 1990, assim como sofreram críticas diversas. Esse campo de discussão, contudo, se apresenta profícuo, na medida em que colabora para que possamos repensá-los e ressignificá-los no contexto de nossas ações formativas e práticas.

Schön desenvolveu atividades voltadas para a reformulação curricular de cursos de formação de profissionais, de modo a romper com a lógica tradicional que estabelecia em primeiro lugar a formação teórica, na sequência a aplicação da teoria e, por último, um momento de estágio para aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais, o que supostamente ocorreria. Acreditava que esse modelo de formação não permitia aos profissionais atuarem de forma crítica e criativa nas diferentes situações e imprevistos que emergem no cotidiano. Analisando a prática de profissionais aliada aos seus estudos, que encontram forte embasamento nas ideias de Dewey, Luria e Polany, Schön desloca o foco da formação profissional para a prática refletida, compreendendo-a como possibilitadora de uma atitude consciente do profissional perante situações ainda não experienciadas. Para chegar a essa formulação, parte da valorização da experiência, da reflexão na experiência e do conhecimento na ação (PIMENTA, 2002).

Segundo Schön (2000), a ação do profissional está carregada de conhecimento (*conhecimento na ação*), o qual se encontra a ela interiorizado, sendo constantemente mobilizado em suas ações diárias, configurando-se como um hábito. No entanto, diante de situações imprevistas, este conhecimento não basta, sendo necessário um processo reflexivo no momento da ação (*reflexão na ação*) para a construção de novas soluções. Estas passam a constituir um repertório de experiências que serão aproveitadas sempre que situações semelhantes ocorrerem, configurando um conhecimento prático. Esse conhecimento, originado da *reflexão na ação*, também não é suficiente ao profissional ao se deparar com outros problemas que não fazem parte do repertório construído. Assim, inicia-se um processo de busca por soluções, explicações, enfim, um diálogo com teorias e perspectivas outras. Esse processo (*reflexão sobre a reflexão na ação*) constrói o alicerce para a formulação do conceito de professor pesquisador da sua prática ao valorizar o viés investigativo na ação profissional (PIMENTA, 2002).

Pimenta (2002) faz uma crítica aos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador a partir das propostas elaboradas por Schön, esclarecendo que no cenário educacional brasileiro a expressão “professor reflexivo” foi amplamente usada de forma a confundir a “reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, e portanto do professor, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2002, p. 18). Segundo a autora, esses conceitos subsidiaram propostas de reformulação curricular e o questionamento do papel do professor como mero executor de propostas ou como sujeito ativo do processo. As propostas de organização de pacotes de treinamento de professores sob a denominação de “formação do professor reflexivo” é também uma preocupação para Pimenta (*idem*), uma vez que esta intenção, meramente atrelada ao modismo, colabora, segundo a autora, para um esvaziamento do sentido do conceito.

Sobre isso, Zeichner (2002) aponta que a aplicação no contexto escolar de teorias produzidas nas universidades é, provavelmente, uma concepção de reflexão que domina. Nesta linha, o ensino torna-se meramente técnico, cabendo aos professores colocarem-se em sintonia com as determinações de outros, desconsiderando-se as teorias presentes nas próprias práticas. Sob esse viés, também se faz presente o aspecto restrito das reflexões instauradas, prioritariamente de forma individualizada, que desconsideram

as condições sociais influenciadoras do trabalho docente, assim como as implicações da reflexão nas reformas curriculares. Como consequência, o autor aponta que “os professores docentes passam a ver os problemas como seus próprios, sem relação com aqueles dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas escolares.” (ZEICHNER, 2002, p. 40). Buscando avançar em direção às possibilidades que a ideia da formação do professor reflexivo aponta, Zeichner (*idem*) defende a perspectiva de relacionar a reflexividade à luta por justiça social no sentido da diminuição da lacuna existente na qualidade oferecida aos estudantes de diferentes classes sociais/origens/contextos. Focar a reflexão sob esse prisma significa considerar os aspectos políticos, sociais, e o conhecimento do professor sobre o(s) conteúdo(s) que ministra de forma a articulá-lo(s) com os saberes dos alunos para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Essa reflexividade ampliada, que engloba os aspectos políticos, sociais e conteudísticos, possibilita ao professor desencadear processos transformadores da realidade. A esse cenário, Zeichner (2002) acrescenta que é importante a formação do professor reflexivo se relacionar à busca por melhores salários e condições de trabalho para os professores de todo o mundo.

No que tange à articulação teoria-prática, Pimenta (2002) defende que o saber docente não se restringe à dimensão prática, sendo importante a dimensão teórica na formação do professor. Esse equilíbrio amplia sua capacidade de análise e reflexão para além do contexto micro de atuação profissional, possibilitando-lhe relacionar fatos e situações considerando a macro estrutura social, econômica e política em que está inserido. Além disso, as teorias permitem aos docentes “entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas” (PIMENTA, 2002, p. 25). Com efeito, a autora atribui à dimensão teórica a possibilidade de superação do praticismo pela compreensão docente do contexto em que está inserido para nele intervir numa perspectiva transformadora.

Para além dos limites apontados no conceito de professor reflexivo, e compreendendo suas possibilidades, encontramos-nos em consonância com a ideia de que a sociedade atual exige uma formação e uma prática do professor enquanto “intelectual transformador” (GIROUX, 1997), que possibilite uma ação no contexto micro com repercussões e em sintonia com o macro.

Com base no que precede, o que assistimos nos últimos anos no Brasil é um número expressivo de pesquisas sobre formação de professores com foco na ideia do professor reflexivo e, nesse diapasão, ocorreram algumas mudanças na estrutura dos cursos de licenciatura, entre elas maior atenção dedicada às práticas pedagógicas e ao estágio curricular supervisionado, como abordaremos na sequência.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Destacamos na formação de professores uma lacuna no que condiz à relação teoria-prática, como um aspecto que desafia os formadores no campo da Educação. Segundo Nóvoa (2008), “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo” (*apud* LÜDKE e BOING, 2012, p. 430).

Gatti e Barreto (2009), na análise que fazem sobre os cursos de licenciatura, constatam, em suas ementas, a predominância de enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas que pouco contemplam seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Esse aspecto revela maior preocupação com o *porquê* ensinar, ficando em segundo plano o *quê* e *como* ensinar.

Dá-se a desdobra um elemento preocupante desses modelos de formação docente:

um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI, 2010, p. 1372).

Para Nóvoa (2009), o equilíbrio entre teoria e prática se faz necessário, na medida em que “não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores” (p. 4). Saviani (2009), com o entendimento de que a instituição formadora deve

assegurar ao futuro professor tanto o domínio dos conteúdos de conhecimento como a preparação pedagógico-didática, expressa tal missão como um dilema para os cursos de formação de professores.

No sentido de se ativar a necessária articulação e equilíbrio entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores, o estágio curricular supervisionado² emerge sendo centralmente indicado como possibilidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – instituídas pelo Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001, – assim compreendem o estágio curricular supervisionado:

tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. (...) É o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos (BRASIL, 2001, p. 10).

É depositado no estágio curricular supervisionado a responsabilidade por aproximar os espaços da formação teórica (universidade) e da formação prática (escola de educação básica). No entanto, essa mesma especificidade/possibilidade do estágio pode ser lida como um dos seus principais desafios, porquanto a relação entre os campos (teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente) se mostra frágil (LÜDKE, 2012; LÜDKE e BOING, 2012; CALDERANO, 2012).

Estudos³ sobre estágio curricular supervisionado, centrados em seus protagonistas (estagiário, professor supervisor e professor regente), oferecem elementos importantes para a compreensão desses desafios. Os estudos com foco no estagiário constataam pouca participação deste ator, desvelando a falta de condições para que o mesmo possa sair de um lugar passivo e caminhar no sentido de se tornar sujeito do processo (CARDOZO, 2003). Passando o foco para o professor supervisor, observa-se sua distância em relação aos professores regentes e a falta de condições para o efetivo acompanhamento dos estagiários; mais ainda, por mais inovador que seja o seu discurso sobre formação de professores, este (discurso) não transpõe os muros da universidade (PIRES, 2011). Quando o olhar volta-se para o professor regente, percebe-se que inicialmente ele desconhece o seu papel de co-formador. Porém, quando esclarecido sobre essa condição, reconhece-se como peça importante na formação de futuros professores, como uma espécie de elo entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da docência, muito embora perceba que seu papel nesta formação ainda não é reconhecido, permanecendo na informalidade (ALBUQUERQUE, 2007).

É possível depreender desse quadro, dentre outras possibilidades, que os atores do estágio curricular supervisionado têm desempenhado os seus papéis adotando predominantemente posturas passivas e/ou isoladas entre si. O estágio fica, assim, circunscrito enquanto um espaço de reprodução de práticas regulatórias, desprovido, portanto, da capacidade de dar o salto tão desejado (e imprescindível) de aproximação entre os dois universos: trabalho e formação docentes.

Diante dessa realidade, procuramos neste artigo subverter a lógica de ausência e insuficiência, comumente apontada nas pesquisas sobre estágio curricular supervisionado, mostrando caminhos outros que, a nosso ver, se mostram possíveis e promissores para o campo em tela.

Neste diapasão, tivemos a oportunidade de entrar em contato com uma experiência de acompanhamento de estágio pautada na perspectiva da pesquisa antropológica. Realizamos uma entrevista com a professora responsável, a fim de conhecermos mais de perto esta proposta de estágio, a qual apresentamos a seguir.

As seguintes questões nortearam a entrevista: existem propostas de supervisão de estágio que podem ser interpretadas como originais e/ou inovadoras? Por quê? Em que medida essas propostas podem contribuir com a formação do futuro professor, na perspectiva de uma prática reflexiva?

² O estágio sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos (PIMENTA e LIMA, 2011). Fizemos a opção, neste artigo, pela predominância da denominação “estágio curricular supervisionado”, visto ser esta a utilizada nos documentos oficiais que regulamentam tal prática.

³ Neste levantamento detivemo-nos aos trabalhos que tivemos acesso no grupo de pesquisa GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente), coordenado pela professora Menga Lüdke.

4. UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO BASEADA EM PRINCÍPIOS ANTROPOLÓGICOS: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

A proposta em tela se refere às aulas da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, ministradas no 7º período do curso de licenciatura em Letras, de uma universidade privada, localizada no estado do Rio de Janeiro.

Buscamos compreender a referida proposta em sua relação e/ou afastamento com conceitos de formação do professor reflexivo. Tal empenho foi motivado pelo desejo de conhecer e compartilhar ações que, a nosso ver, possam vir a contribuir de forma significativa na formação de futuros professores, reflexivos e pesquisadores.

Ao nos alinharmos com a perspectiva do profissional reflexivo e buscarmos conhecer e compartilhar uma experiência de estágio que fosse nessa direção, não desconsideramos as críticas e os avanços a partir dela empreendidos. Incluímo-nos nesse movimento dialógico e nos colocamos a refletir sobre o estágio e suas possibilidades para a formação do professor numa proposta reflexiva, ancorada na perspectiva antropológica de pesquisa.

A professora supervisora, ao ter a possibilidade de trabalhar com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, começou a refletir sobre suas experiências com esta disciplina, tanto na condição de aluna como na de pesquisadora. A partir dessas experiências, que assinalavam o estágio como um momento tenso na formação, de cobranças e julgamentos de valor que geravam um campo semântico negativo, a professora sentiu a necessidade de pensar uma proposta que escapasse desse quadro, pouco promissor:

quando comecei a dar aulas de estágio supervisionado de Língua Portuguesa me vieram à cabeça os estágios que fiz e os que acompanhei enquanto pesquisadora. Então me dei conta de que predominava um espaço de julgamento, se o que o professor estava fazendo era legal ou não. Sempre achei isso muito pouco. Um exemplo disso é que na hora de darem suas aulas (os alunos de estágio) ficavam perdidos e nervosos. O campo semântico sempre muito negativo, muita tensão, medo e decepção. E quando eu tentava compreender com que autores dialogavam, qual foi o aporte teórico que utilizaram, enfim, invariavelmente a resposta era nenhum.

Essa fala confirma a assertiva de Nóvoa (2008 *apud* LÜDKE e BOING, 2012) de que a formação de professores continua ainda hoje prisioneira dos modelos tradicionais que dão pouca importância à sua reflexão, tornando-se um desafio para os que quiserem aprender a fazer de outro modo. Fazer de outro modo foi o caminho desafiador encontrado pela professora supervisora em questão.

Assim, o estágio curricular supervisionado na perspectiva da pesquisa Antropológica foi gestado a partir da entrada desta professora em sala de aula e, segundo ela, ainda encontra-se em estado embrionário. Em suas palavras:

quando eu entrei na sala de aula toda essa bagagem me veio e eu queria fazer uma coisa diferente, queria buscar caminhos diferentes que fizessem com que eles (os estagiários) se tornassem mais autônomos, mais seguros e porque não mais felizes na hora de dar suas aulas. [...] Comecei a propor uma ideia de estágio supervisionado como pesquisa Antropológica, que é minha linha de pesquisa. [...] A Antropologia é uma ciência muito generosa porque ela nos faz voluntariamente relativizar nosso olhar, ou seja, abrir mão de nossos conceitos, nossos preconceitos, do nosso mapa social já pronto em relação a posição de nossos valores e crenças e da posição que determinados grupos ocupam neles, enfim, tentar abrir mão disso na hora de ouvir o outro e mergulhar na lógica do outro, então não importa apontar o dedo e dizer que o professor é muito fraco.

Tendo lançado-se a esse desafio e compreendendo, alinhada com o que nos diz Gatti (2010) e Pimenta (2002), que as propostas de formação que tendem a romper com o modelo que prioriza a teoria em relação à prática não podem supervalorizar a prática em detrimento da formação teórica, a professora buscou uma ação que tendesse a um maior equilíbrio entre esses polos, uma formação menos abstrata e mais integrada ao contexto concreto onde o futuro professor vai atuar, a escola. Percebemos, portanto, que a professora se aproxima do que foi preconizado pelos referidos autores, a compreensão de que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes ganham novos significados frente à

realidade escolar. Pelo que foi possível depreendermos a partir da entrevista, a origem de tal compreensão também teve suas bases na prática de sala de aula, na prática de pesquisadora e nos estudos até então empreendidos.

De acordo com a professora supervisora:

brincadeiras já conhecidas como de que teoria é uma coisa e prática é outra eram recorrentes. Tinha uma aluna que dizia que quando chegava na sala de aula com todas aquelas crianças gritando, todas agitadas, só pensava: Valei-me Santo Piaget, valei-me Vygotsky, e nada vinha na cabeça. Eu via que esses alunos não eram professores pesquisadores, reflexivos. [...] Quando eu perguntava em quem se apoiou para planejar sua aula a resposta era: Ah, na professora tal. Sempre exemplos antigos, quase uma transposição da didática que presenciaram enquanto alunos. [...] Aqui neste curso o que vamos tentar fazer é tentar compreender a lógica do outro, compreender porque ela dá Machado de Assis e depois dá a prova. Que termos ela usa para fazer o que faz. Quando começamos a ouvir o outro nesta perspectiva, na verdade, driblamos também um outro problema que eu vejo nos estágios: os julgamentos ficam restritos àquela didática, àquela sala de aula. Cadê as relações entre micro e macro? Cadê as relações contextuais como as histórias dos professores e tal? Nesse viés etnográfico, a própria professora, ao tentar explicar para você, ela mesma compreende na hora a sua lógica, ela acaba fazendo relações com a escola, ou seja, com a infraestrutura escolar, orientações pedagógicas, enfim, no contexto escolar ela faz relações com as políticas públicas: aqui falta livro, a sala de computador não funciona, eu queria fazer isso e não posso, não tenho orientações pedagógicas. Enfim, ela vai trazer este trançado que vai enriquecer muito, ao invés de só olhar a sua didática e fazer um parecer. [...] É muito difícil para os alunos, claro, como é difícil para o pesquisador já mais experiente.

Podemos associar essa fala ao que foi abordado por Pimenta (2002), quanto ao necessário equilíbrio entre teoria e prática para ampliar a capacidade de análise e reflexão para além do contexto micro de atuação profissional, possibilitando ao professor relacionar fatos e situações considerando a macro estrutura social, econômica e política em que está inserido. Compreendemos que esta também é a percepção da professora supervisora com quem dialogamos, e é este o caminho, para além da descrição, da narrativa e do julgamento apoiados em base pouco ou nada sólidas, que ela busca em sua ação.

Nesta direção, tentando aprofundar nossa compreensão sobre qual é o papel do estágio e como efetivamente esta proposta, na perspectiva da Antropologia, pode contribuir com a formação do futuro professor reflexivo e pesquisador, tivemos as seguintes respostas:

o estágio é isso, é a disciplina em que realmente teoria e prática se trançam de uma forma muito enfática, então, é o momento privilegiado para esse envolvimento, nesse momento, mas não precisa ficar restrito só nele. [...] Como contribuições efetivas vejo a possibilidade de um diálogo permanente e criativo entre a teoria e a prática, que é a epistemologia da prática. No fundo é essa ideia, que o professor possa o tempo todo estar refletindo sobre sua prática, produzindo conhecimento sobre a sua prática. [...] É nesse diálogo reflexivo, é com a reflexão dialogada sobre os dados, que eles vão sendo construídos e analisados por esse aluno (estagiário) e pelo grupo em sala de aula.

Compreendemos, a partir dos estudos de Alarcão (2003), que cada estágio difere a partir das concepções sobre o trabalho docente e sobre o ato de formar professores. Assim, é possível encontrarmos estágio curricular supervisionado enquanto prática reflexiva, a partir da intencionalidade do professor supervisor em levar o estagiário a confrontar teoria e prática, numa perspectiva de interlocução entre o contexto acadêmico e o contexto de trabalho.

Reconhecendo que o estágio é constituído por três protagonistas (o professor supervisor da universidade, o professor regente que está na escola e o estagiário) e que dialogamos, neste momento, com apenas um desses atores, a professora supervisora, buscamos, a partir deste diálogo e do diálogo com os autores estudados, compreender como os demais atores estão sendo percebidos nestas ações e quais as possibilidades de um trabalho afirmativo em direção à reflexividade destes.

Tendo constado, como afirma Cardozo (2003), a pouca participação do estagiário neste movimento reflexivo e desvelando a falta de condições para que o mesmo possa sair de um lugar passivo e caminhar no sentido de se tornar sujeito do processo, a professora supervisora propôs uma ação outra para o estágio, a saber:

a ideia é fazer observações participantes e entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos, diretores, com quem sintam necessidade, até compreenderem as opções pedagógicas daquela pessoa que é seu objeto de estudo, o professor. Então, assim, fazem suas observações participantes, fazem suas anotações com outro viés, o de compreender a lógica do outro, suas práticas e representações e as relações entre elas e, para além disso, quero que ouçam o professor.

Quando o olhar volta-se para o professor regente, percebemos, a partir de Albuquerque (2007), que inicialmente este ator desconhece o seu papel de co-formador, mas quando esclarecido a respeito deste, passa a reconhecer-se como uma espécie de elo entre a universidade e a realidade da docência. Encontramos esta percepção também na fala da professora supervisora. No entanto, ela foi além do sentido de elo, pois reconhece a importância do estágio na formação do próprio professor regente, como uma possibilidade da escola também se repensar. Além disso, quando questionada sobre como seria possível aproximar estes atores da ação do estágio, a professora demonstrou o que é ser reflexivo, como em um movimento de pesquisa, em movimento de reflexão conjunta que nos possibilita ir além do que até então poderia estar nos limitando:

acho meio chato falar, mas não percebo muito envolvimento desse professor que recebe o estagiário [...]. O ideal é que o estágio tivesse articulado com a escola. Mais interesse também da escola que recebe porque a escola é também um espaço de formação.

Questionada sobre como podemos conseguir isso, ela responde:

isso é que eu não sei. Vamos pensar juntas? Estou querendo uma saída, porque é difícil. Isso implica também em motivação, orientação pedagógica da escola de se perceber como um ambiente de formação para seus professores e para os que estão chegando. É um momento privilegiado do professor orientador da escola atuar com um formador, num outro aspecto que não dos seus alunos, o que é ótimo como um componente de sua formação continuada. Enfim, a escola perde esta oportunidade de enxergar o estágio como mais investimento pedagógico.

Voltando o foco para o professor supervisor, Pires (2011) mencionou a distância deste em relação aos professores regentes, o que foi possível perceber na passagem anterior. A autora chama atenção para a falta de condições ao efetivo acompanhamento dos estagiários, fato sucintamente abordado pela professora supervisora em uma de suas falas. Relatou que, em outra oportunidade futura na disciplina de estágio, gostaria de fazer um acompanhamento mais individualizado junto aos alunos, pois percebeu a necessidade deste contato mais próximo com alguns deles. Essa avaliação reforça o que Pires (*idem*) menciona sobre as condições do efetivo acompanhamento. Outra passagem relativa a estas condições se relaciona com a avaliação da disciplina, que, pela falta de condições da professora supervisora em assistir e acompanhar a aula de cada um dos estagiários, é feita unicamente a partir dos relatórios e dos planos de aula.

Outra lacuna apontada pela professora é a organização do estágio. Ela relatou que naquela instituição não existe a prática de reunião entre professores de estágio.

Finalizamos nosso diálogo buscando penetrar um pouco mais na lógica da professora, em sua própria experiência de estágio curricular supervisionado na perspectiva Antropológica. Para tanto, lançamos mão das seguintes perguntas: “Como você situa essa experiência? Como você a denominaria se pudesse adjetivá-la e como você a avalia até o momento? Nas palavras da professora:

não é uma prática isolada, é uma experiência que vem com tudo o que a gente faz em ciência enquanto pesquisa. O meu espaço de sala de aula, para mim, também é um campo de pesquisa, então, na verdade, acho que esta experiência vem no bojo de tudo o que está sendo debatido, discutido, produzido sobre a necessidade de um curso de licenciatura investir na formação de um professor reflexivo, criativo e pesquisador [...] quase uma tradução do que prega e recomenda a teoria do professor pesquisador na linha da antropologia. Bom, talvez nesse ponto essa experiência seja original. [...] A pesquisa foi percebida como forma de deixá-los mais seguros no trânsito entre o estágio e a docência. [...] como forma crítica de pensar sua própria prática, sem esperar receitas milagrosas. [...] Quero acreditar que foi bem mais suave esta experiência para eles e que esse olhar de pesquisador, que é o queremos desenvolver neles, tenha ajudado. [...] É um desafio, fazer pesquisa é difícil, mas a tentativa tem que ser feita, tem que ser iniciada. O estágio é o lugar privilegiado para que isso aconteça.

Durante a entrevista, bem como no decorrer deste exercício de análise e compreensão, foi possível reafirmarmos que quando empregamos o que propomos temos mais chance no processo ensino-aprendizagem, pois aprendemos não só pelas palavras, mas também pelo exemplo. Um professor reflexivo, pesquisador, que é capaz de repensar com seus pares e com seus alunos a sua própria prática, tende a influenciar positivamente na formação de novos professores pesquisadores, novos professores reflexivos. O que vimos na proposta aqui apresentada, reconhecida por sua autora como uma proposta original, foi exatamente isso, a professora conhece e acredita em sua proposta, reconhece as lacunas e limitações e se propõe a estudar e a aprofundar seus conhecimentos sempre, o que consideramos mais que um passo em direção a uma ação com resultados mais abrangentes, portanto, mais efetivos na formação de professores reflexivos e pesquisadores.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência “original” de estágio curricular supervisionado que analisamos nos permitiu compreender a importância de práticas refletidas nas propostas de formação de professores. Para além da intencionalidade de formar profissionais reflexivos, é imprescindível que a postura do professor formador seja consoante a esta intenção. Tal pressuposto, evidenciado na experiência analisada, constituiu, a nosso ver, a chave para o alcance de bons resultados. A valorização que a professora supervisora imprimiu à postura reflexiva de seus alunos nas aulas de estágio encontra suporte em sua própria formação, em sua prática como professora e pesquisadora, em sua forma de conceber a educação e a formação dos futuros professores.

A prática da professora entrevistada junto aos alunos estagiários configurou-se no sentido de fazê-los compreender a lógica do outro, superando, assim, a postura de denúncia e/ou julgamento do trabalho realizado pelo professor regente na escola.

Ao possibilitar as discussões sobre as observações, a professora ofereceu nas suas aulas de estágio condições para que a reflexão fosse realizada de forma coletiva, transcendendo a perspectiva individualizada para ser acrescida do olhar do outro. Por essa reflexão coletiva, daquilo que cada estagiário experienciou na escola, foi possível ir além da análise da didática do professor regente, imprimindo à teoria um movimento reflexivo que permite a superação do praticismo em direção à compreensão dos aspectos micro e macro que influenciam e são influenciados pela prática do professor. Como ela conseguiu isso? Dentre outros empreendimentos, pela compreensão que tinha do espaço da sala de aula como “um campo de pesquisa” a fim de deixar os estagiários “mais seguros no trânsito entre o estágio e a docência”, “sem esperar receitas milagrosas”.

REFERÊNCIAS

- [1] ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- [2] ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- [4] CALDERANO, Maria da Assunção. A. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set./dez. 2012.
- [5] CARDOZO, Solange de Almeida. Universidade e escola: uma via de mão dupla? 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.
- [6] GATTI, Bernardeti Angelina. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- [7] BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- [8] GIROUX, Henry. A. Professores como intelectuais transformadores. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- [9] LÜDKE, Menga. A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. In: SANTOS, Lucíola Lucínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picancho. (Orgs.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 51-63.
- [10] BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- [11] NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 1-10.
- [12] PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [13] PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- [14] PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2011.
- [15] SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- [16] SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- [17] ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.) Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

Capítulo 6

A contribuição da Filosofia para uma educação dotada de senso crítico

Valmir Pereira

José Cândido Rodrigues Neto

Resumo: Este trabalho é de natureza bibliográfica e de revisão de literatura e tem por objetivo discutir sobre as especificidades da Filosofia e a contribuição do ensino desta disciplina para a educação crítica dos indivíduos. Tendo em vista que a atividade filosófica permite uma abertura para o pensamento, devido ao caráter dinâmico e inesgotável dos problemas filosóficos, a presença da Filosofia na formação dos indivíduos pode promover o despertar de um pensamento dotado de criticidade e reflexão, suscitando um maior nível de conscientização por parte dos educandos, e conseqüentemente de toda população. Para que isto ocorra, o professor de Filosofia deve inserir seus alunos no âmbito das discussões filosóficas, tornando suas aulas ambientes ricos em reflexão e questionamentos. Para isto, o professor não pode pautar seu ensino por uma mera transmissão acrítica e mecânica dos conteúdos, mas deve fazer com que seus alunos pensem os problemas filosóficos a partir de seu próprio contexto e de sua perspectiva, indagando e problematizando as respostas dadas pelos filósofos ao longo do tempo. Para promovermos a discussão aqui proposta primeiramente apontaremos alguns argumentos que justifiquem a importância e a necessidade de uma educação crítica. Para isto recorreremos a autores como Valmir Pereira, Dora Incontri e Alessandro Cesar Bigheto. Em seguida, discutiremos sobre as particularidades da Filosofia, de seu ensino, e as possíveis contribuições desta disciplina para uma educação crítica. Neste momento, utilizaremos como suporte teórico os textos de Desidério Murcho, Renata Aspis, Silvio Gallo e Augusto Ramos. Sendo assim, esperamos que este trabalho venha a suscitar uma profícua discussão acerca da natureza da Filosofia e de sua importância na formação de indivíduos críticos.

Palavras-chave: Educação, Filosofia, especificidade, crítica.

1. INTRODUÇÃO

Em uma educação que tenha como meta desenvolver o pensamento crítico do educando a Filosofia torna-se indispensável. O teor reflexivo desta disciplina nos interpela para que estejamos sempre prontos a pensar determinado problema através de diferentes matizes, sempre buscando novas possibilidades e trazendo a luz novos aspectos que não haviam sido pensados antes. Em Filosofia não há respostas definitivas, nem consensos irretocáveis. Entretanto, isto não implica dizer que no âmbito filosófico qualquer resposta seja válida. Pensar filosoficamente requer coerência de pensamento e boa argumentação. Para se defender determinado ponto de vista é necessário que haja uma plausibilidade e uma coerência argumentativa, pois do contrário não estaríamos no âmbito da reflexão, mas dos juízos de valor.

Neste sentido, podemos perceber que pensar filosoficamente é uma tarefa que demanda empenho e seriedade, além de uma educação que possibilite que o educando tenha contato com o pensamento de outros filósofos, para com eles aprender a argumentar e também conhecer as respostas dadas para diversos problemas que têm inquietado o espírito humano ao longo do tempo. Com efeito, neste artigo buscaremos discutir as seguintes questões: Quais contribuições a Filosofia pode fornecer para a educação dos jovens educandos? Será que esta disciplina se faz necessária nos currículos escolares? A partir destas questões buscaremos promover uma reflexão acerca da especificidade da Filosofia e de sua possível necessidade para uma educação crítica.

2. METODOLOGIA

Para desenvolver este trabalho, tomaremos como base teórica o texto de Desidério Murcho intitulado *A natureza da filosofia e o seu ensino*, além disto, também dialogaremos com outros autores que refletem sobre o ensino de Filosofia e sua inserção no ensino médio, como Gallo e Pereira. Sendo assim, primeiramente, buscaremos apontar alguns argumentos em favor de uma educação crítica. Também tentaremos discutir uma possível desvalorização deste tipo de educação, uma vez que o modelo de produção capitalista visa implantar nas escolas públicas uma educação que prepare para o mercado de trabalho, deixando de lado a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos. Neste primeiro momento, recorreremos a Pereira, Incontri e Bigheto. Em seguida, buscaremos discutir sobre a natureza da Filosofia e sobre suas contribuições para uma educação crítica. Para isto, utilizaremos Murcho e Ramos. Desta forma, esperamos com este trabalho contribuir para as discussões em torno da necessidade de uma educação crítica e da importância da Filosofia em tal educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Em inúmeros discursos acerca da educação tem sido falado sobre a importância de se formar para a cidadania. Entretanto, como dito por (PEREIRA, 2014), por vezes esses discursos escondem uma ideologia de classe dominante, que como classe detentora dos meios de produção e de uma hegemonia nas condições materiais da sociedade, ditam diretrizes para o ensino oferecido para as classes operárias. Assim, a educação que tem como proposta formar o cidadão, na verdade tem como real intenção formar o trabalhador que produzirá para o sistema capitalista, sendo este uma mera engrenagem da máquina de acumulação de capital.

Antes de formar para a cidadania ou para o mercado de trabalho é necessário formar para a vida. “O papel do professor é garantir que o conhecimento seja apropriado pelos seus alunos, pois, quanto mais informações eles tiverem, mais possibilidades de fazer opções eles terão”. (PEREIRA, 2014, p. 300) É preciso formar o indivíduo para que este desenvolva suas aptidões para as diversas instâncias da vida humana. Isto não se dá sem uma educação que desenvolva a capacidade reflexiva e crítica dos sujeitos. Sendo assim, a Filosofia se faz necessária neste tipo de educação, por ser ela de natureza reflexiva e por instigar o pensamento crítico.

Se tomarmos como exemplo o nosso país, veremos que este é marcado por inúmeras injustiças sociais. Em nosso país diversos grupos e oligarquias têm se perpetuado no poder. Todos os dias inúmeros direitos conquistados com suor, sangue e luta estão sendo retirados debaixo de nosso narizes e não fazemos nada. Há uma apatia perceptível no povo brasileiro.

Apenas pequenos grupos reivindicam a manutenção de direitos que estão sendo usurpados, não há uma mobilização massiva da população, cobrando e questionando as classes políticas. Ultimamente até as panelas silenciaram.

Com efeito, podemos associar esta apatia do povo brasileiro a uma carência de criticidade e capacidade reflexiva por parte dessa população. Isto pode ser decorrente de uma educação que não tenha preparado estes indivíduos para despertarem o senso crítico e a capacidade de questionamento. Sabemos que a educação em nosso país sempre foi problemática, com inúmeras dificuldades desde a falta de recursos, até a má formação de professores. Entretanto, a ausência de uma educação voltada para a formação do indivíduo crítico pode ter contribuído para esta inanição e quietude de nosso povo frente as inúmeras injustiças e descasos que os assolam.

A ausência da Filosofia em nossos currículos por boa parte da nossa história também pode ter contribuído com este quadro. Durante a ditadura militar essa disciplina e outras das áreas das humanidades foram retiradas dos currículos nacionais, por serem mal vistas pelo regime militar. No lugar destas disciplinas foram introduzidas outras que faziam o papel de doutrinas do regime militar, como Educação moral e cívica. Sobre isto é dito o seguinte:

A desvalorização ou mesmo a ausência da Filosofia na escola durante grande parte da história do Brasil podem ter contribuído significativamente para uma mentalidade pouco questionadora e crítica do povo brasileiro, sobretudo nas últimas décadas. A desvalorização, no entanto, não acontece apenas em regimes políticos autoritários. A sociedade capitalista atual também menosprezava a Filosofia, que com isso, não ganha lugar de relevo na escola. Isso porque na escola de hoje o que mais se valoriza é o preparo do indivíduo para o mercado de trabalho, quase sempre sem preocupação com seu espírito crítico, sua capacidade de pensar e sua realização pessoal. Ora, a Filosofia pode ser um bom instrumento crítico contra essa anulação do sujeito perante a sociedade de consumo (INCONTRI, BIGHETO, s.d., p. 25).

Ora, podemos perceber que pouco espaço tem a Filosofia em um contexto de capitalismo desenfreado, pois a classe hegemônica tem o controle dos meios de produção e dos veículos ideológicos. A sociedade de consumo e da produção de capital dita as regras da educação, como dito por Pereira (2014). Sendo assim, os currículos das escolas públicas terão como finalidade formar o trabalhador que servirá ao sistema que está em curso. Diante desta conjuntura a Filosofia e outras disciplinas que promovem uma conscientização política perdem espaço nos currículos das escolas públicas. Isto explica por que esta disciplina foi perseguida, e ainda é, por governos ilegítimos, golpistas e impopulares.

Não restam dúvidas da capacidade que a Filosofia tem de fomentar o pensamento crítico, e por isto ela passa a ser mal vista por aqueles que buscam manter o Status Quo do sistema vigente, ou por aqueles que são usurpadores do poder. Entretanto, o que torna a Filosofia diferente de outras disciplinas como Física, Química e até mesmo História ou Sociologia? Há uma especificidade ou especificidades desta disciplina? E como tais especificidade podem contribuir para a educação? Estas são algumas questões que buscaremos discutir no tópico seguinte.

3.2 A FILOSOFIA SUAS ESPECIFICIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO

A Filosofia é uma atividade do pensamento. Ela apresenta sempre novas possibilidades de se pensar determinado problema, sempre enxergando a partir de várias perspectivas. Além disto, a Filosofia pensa a si mesma, diferentemente de outras disciplinas, pois os químicos e físicos pensam sobre a natureza das substâncias e dos fenômenos, mas não pensam a natureza da Física ou da Química enquanto corpo de conhecimentos. O historiador se preocupa com as causas e consequências de determinados fatos históricos, mas não vive se perguntando acerca do que é História. Já na Filosofia pensar sobre o que é Filosofia é algo constante, são tantas as respostas dadas a esta pergunta que não há uma resposta consensual.

A falta de consenso também é algo que caracteriza o exercício filosófico, uma de suas especificidades. Neste terreno não há consensos definitivos ou pelos menos que sejam tomados sempre como pressupostos. Na filosofia há uma grande divergência entre os filósofos sobre uma mesma questão, e não há uma resposta definitiva, talvez apenas respostas mais plausíveis ou baseadas em argumentações mais sólidas.

Enquanto, na Biologia os biólogos concordam que os seres vivos são compostos por células e na Física os físicos concordam que os corpos são atraídos pela lei da gravidade, na Filosofia não há muitos consensos duradouros. Assim, podemos dizer que esta disciplina apresenta uma abertura em seus problemas, isto seria também uma de suas especificidades (RODRIGUES NETO, et al., 2015).

Se a Filosofia não é uma ciência, mas atividade do pensamento, e se ela não possui um corpo de conhecimentos a ser transmitido isto pode criar alguns problemas em seu ensino.

Uma das dificuldades que estudantes e professores de Filosofia enfrentam é a seguinte: ao contrário do que acontece noutras disciplinas, a Filosofia não tem um corpo imenso de conhecimentos que tenhamos de adquirir. Isso desorienta o estudante e o professor, porque não encontram na Filosofia o tipo de conteúdos que se encontram na História, na física ou na matemática. Na História, há acontecimentos que têm de ser compreendidos; na Física, leis e fórmulas; na Matemática, teoremas e axiomas e regras. E na Filosofia? Há as opiniões opostas dos filósofos, que nunca parecem chegar a um consenso mínimo (MURCHO, 2002, p.14).

Portanto, para que haja ensino de Filosofia o professor deve levar em conta as particularidades desta disciplina, que não pode ser tratada como sendo um amontoado de assuntos que deve ser transmitido de forma acrítica. Destarte, o professor deve transmitir aquilo que determinado filósofo pensou sobre determinado problema, para que a partir disto o seu aluno possa refletir e entrar na discussão filosófica, criticando e questionando as respostas dadas por outros autores. Esta abertura que é propiciada pela Filosofia instiga para que o educando desperte sua capacidade crítica e questionadora, e esta talvez seja uma das grandes contribuições da Filosofia para a educação, a fomentação de um pensamento crítico e reflexivo. Ora, se em Filosofia não há respostas definitivas e problemas esgotados, cada problema convida para uma nova reflexão, tornando possível ao aluno desenvolver sua capacidade argumentativa e reflexiva.

Sendo assim, os professores de Filosofia devem tornar suas aulas espaços de reflexão e de discussão de ideias. Como dito por Murcho:

Ensinar filosofia é ensinar a pensar criticamente sobre os problemas, as teorias e os argumentos de Filosofia. Para isso, o estudante tem de ter instrumentos críticos e informação adequada. Só assim poderá participar de igual para igual no debate das ideias filosóficas (MURCHO, 2002, p. 13).

Dessa forma, é papel do professor de Filosofia trazer os alunos para as discussões filosóficas e isto é possível por meio da transmissão do pensamento de outros filósofos e também por meio da discussão destes pensamentos, buscando novas formas de perspectiva para tal pensamento e também buscando problematizar e questionar as respostas dos filósofos. Os pensadores podem ser utilizados como suporte teórico, mas não como fonte de verdade. Cada filósofo constrói seu pensamento de acordo com as necessidades que buscava solucionar e os com os problemas que buscava responder. Assim

[...] cada filósofo assina seu mundo e seu instrumental conceitual são ferramentas que usamos ou não, na medida em que são ou não interessantes para nossos problemas. Ou, para usar outra metáfora, as diferentes filosofias aparecem como diferentes óculos, cada um deles nos mostrando diferentes facetas do mundo. E, claro, não se trata aqui de colocar as diferentes filosofias em disputa, esperando que uma triunfe sobre as demais, mas apreender a possibilidade da convivência – tranquila ou não – entre elas (ASPIS, GALLO, 2009, p. 40).

A Filosofia possibilita inúmeras formas de se compreender e conceber determinada coisa, entretanto os posicionamentos devem ser baseados em argumentos coerentes e em raciocínios bem construídos, caso contrário estaríamos apenas emitindo opiniões sem nexos e de forma aleatória. Pensar filosoficamente exige seriedade e reflexão.

Para que o aluno possa se apropriar de conceitos filosóficos é necessário que este seja introduzido no debate de ideias filosóficas. Desta maneira, o aluno entenderá como determinado conceito funciona em dada situação.

Em Filosofia os conceitos são vivos e se movimentam, sendo impossível dar uma definição fechada que abarque todas as suas possibilidades e aponte para um consenso, pois isto os empobreceria e imobilizaria sua capacidade de se reinventar, tornando-os estáticos.

Dessa maneira, o professor de Filosofia não pode apresentar dados consensuais e concretos, como ocorre na maioria das outras disciplinas. Ele precisa ensinar o educando a pensar de forma bem articulada sobre diversos temas. Para isto, é preciso fazer com que o aluno se insira nas discussões de ideias filosóficas, pois desse modo ele irá ter contato com pensamentos de outros filósofos de uma forma mais viva e fértil. Dessa forma, a perspectiva kantiana para o ensino filosófico é bem interessante, pois segundo ela:

[...] se há uma disposição natural para atividade do pensar, o seu livre exercício é o melhor instrumento para a produção do conhecimento. Assim como se aprende a nadar nadando, a andar andando, assim também se aprende a pensar pensando. Essa disposição necessita ser cultivada com a ajuda de um mentor, de um mestre que, ao proceder socraticamente, induz o educando a pensar por si mesmo sem a ação inibidora da tutela. O modo como se ensina e aprende filosofia deve ser coerente quanto ao próprio modo de produção do seu conhecimento: ela não é uma ciência acabada. Por esta razão, deve-se exercitar o seu uso criticamente (RAMOS, 2007, p.202).

Desta maneira, o ensino de Filosofia deve instigar o aluno a pensar e argumentar. Algumas vezes até discordando do que outros filósofos disseram, mas baseando-se em argumentos e não em achismos. Sendo assim, o ensino da Filosofia, quando bem realizado, pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da capacidade crítica dos indivíduos. Uma educação que busque formar pessoas conscientes e questionadoras, não pode abrir mão da Filosofia, e da capacidade crítica e questionadora desta.

4. CONCLUSÕES

Para que haja uma maior conscientização por parte dos indivíduos e uma participação política mais efetiva por parte da população, é necessário que haja uma educação que desenvolva a capacidade crítica e questionadora dos educandos. Entretanto, esta parece não ser a preocupação do modelo de educação implantado em nosso país, pois tal modelo parece mais se alinhar com as demandas do sistema de produção capitalista e do neoliberalismo, que busca formar, por meio da educação pública, uma massa de mão de obra para operar as máquinas de acumulação de capital.

Neste contexto, a formação crítica do indivíduo é deixada de lado em detrimento da formação do “cidadão” e operário. Além disso, devido ao caráter questionador e reflexivo da Filosofia, esta disciplina não é bem vista pelos grupos que desejam manter o Status Quo da sociedade vigente e por governos ilegítimos ou antidemocráticos. Basta lembrar da perseguição feita contra esta disciplina no período de ditadura militar e também das atuais investidas, promovidas pelo governo ilegítimo que atualmente está no poder em nosso país.

Portanto, a capacidade reflexiva da Filosofia pode oferecer valiosas contribuições na formação dos indivíduos, desenvolvendo nestes a capacidade de argumentar e de defender seus posicionamentos por meio de raciocínios concatenados logicamente, e não apenas por meio de achismos, ou opiniões cristalizadas. O caráter dinâmico da Filosofia sempre suscita novas discussões sobre seus problemas, isto promove a abertura e o convite para o debate democrático das ideias. Pois em Filosofia as ideias são defendidas por meio da plausibilidade e da boa argumentação. Sendo assim, ao se introduzir os educandos nas discussões filosóficas, o professor estará contribuindo para que eles desenvolvam sua capacidade de reflexão, e de articulação de pensamentos, tornando-se pessoas conscientes e dotadas de senso crítico. São estas algumas das contribuições da Filosofia para a educação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- [1] ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. Ensinar filosofia: um livro para professores. São Paulo: Atta mídia, 2009. P.27-53.
- [2] DIFONTE, Édison Martinho da Silva. A perspectiva kantiana acerca do ensino de filosofia. Disponível em <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e1.pdf>> Acesso em: 05/06/2015.
- [3] GHEDIN, Evandro. Ensino de filosofia no ensino médio. São Paulo: Cortez, 2009. P.93- 132.
- [4] INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. Filosofia: Construindo o pensar. São Paulo: Escala educacional, s.d.
- [5] MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. Revista Educação, v. 27, nº 02, p. 13-17, 2002.
- [6] A natureza da filosofia e o seu ensino. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1968/1642> > Acesso em: 14/06/2015.
- [7] PEREIRA, Valmir. As reformas educacionais da década de 1990 e suas vinculações com Capitalismo Contemporâneo. In: MOTA, Leonardo de Araújo e (Org.). Capitalismo contemporâneo: Olhares multidisciplinares. Campina Grande: Eduepb, 2014. p. 281-314.
- [8] RAMOS, César Augusto. Aprender a filosofar ou aprender filosofia: Kant ou Hegel? Revista transformação, São Paulo, v 30, nº2, p. 197-217. 2007.
- [9] RODRIGUES NETO, José Cândido. et. al. A especificidade da filosofia requer um ensino específico. In: V ENID, V. 1, 2015. Anais V ENID/UEPB. Campina Grande: UEPB. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/anais.php> > Acesso em: 05/06/2016.

Capítulo 7

Formação continuada: Construindo cenários inclusivos para alunos surdos

Juliane Retko Urban

Eliane Maria Morriesen

Teresinha Fátima de Almeida

Antonio Carlos Frasson

Resumo: A formação continuada de professores traz em sua estrutura organizacional o objetivo central de promover orientações didático pedagógica aos professores visando prepara-los para o exercício de sua função enquanto educador, tendo como princípio o saber, fazer, e principalmente de transmitir os conhecimentos adquiridos. A partir deste entendimento a pesquisa foi realizada junto a dezesseis professores que atuam com alunos surdos do ensino fundamental nos anos iniciais e finais, de duas escolas públicas localizadas no estado do Paraná. A obtenção dos dados foi realizada através de uma entrevista a qual continha oito perguntas descritivas. Os resultados demonstraram que não existe no contexto educacional, considerando as escolas analisadas, programas educacionais voltados para a formação continuada de professores na área da surdez, constatou-se também que os professores atuam com o auxílio da intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Averiguou-se que para superar estas dificuldades os mesmos contam com a experiência em sala de aula e do tempo de atuação na docência e que 50% dos entrevistados demonstraram que já participaram de cursos desta natureza ou que pretendem participar de curso de formação voltados para a área da surdez. Baseado nos resultados obtidos foi possível observar que é necessário repensar a prática docente voltada para a inclusão de alunos surdos em sala. É imprescindível para os professores pensarem e entenderem como o aluno surdo aprende, faz e compreende o mundo em que está inserido.

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes Docente. Alunos Surdos.

1. INTRODUÇÃO

Os desafios que se apresentam para a educação dos surdos são diversos e tem sido objeto de discussão nos últimos tempos, pois sabe-se que a história da educação dos surdos traz em seu contexto uma trajetória insatisfatória para os mesmos, visto que a surdez era confundida com inferioridade da inteligência.

Durante séculos os surdos foram tratados com indiferença pela sociedade, sendo definido como uma pessoa deficiente, doente, sofredora, sem cultura alguma. Sabe-se que diante a tantos problemas vê-se a necessidade de investigar os anseios e as condições dos professores ao se trabalhar com as necessidades dos alunos dentro do ensino regular, suas disponibilidade de uma formação continuada e apoio de uma equipe especializada no atendimento aos docentes.

A formação continuada de professores é uma prática institucionalizada dentro do sistema de ensino, cujo objetivo é de orientar e preparar os mesmos para o exercício de sua profissão. É algo vivenciado pelos docentes como maneira de se reconstituírem, modificarem e aperfeiçoarem.

No tocante a circularidade de seu entendimento observa-se que não há um único caminho desejável, visto que, ela é complexa e possuem diversas concepções, necessidades que levam o professorado a uma formação. A formação pode se dar a partir dos eixos da formalidade e da informalidade. No eixo formal, há uma estruturação delegada numa instância especializada de organização e estruturada de modos coletivos; já no eixo informal, as aprendizagens são adquiridas por contato, imitação, interiorização de saberes, saber fazer e saberes comportamentais (DEMAILLY, 1992).

Freire (2001) ao analisar a participação de professores no contexto educacional questiona as atitudes de um professor passivo à realidade social e marionete do sistema e propõe que, para ser um profissional social, histórico, político e cultural é preciso envolvimento, correr riscos. Se não se assumir os riscos, não acontecerá criatividade humana, mudança no mundo e construção da própria formação.

Pautado nesse pensamento, entende-se que o foco da formação continuada na escola deve apresentar uma visão que sai da aprendizagem individualista para a aprendizagem coletiva, envolvendo toda a organização escolar, a partir de um processo de reflexão crítica da prática e da pesquisa. Considera também que os docentes são sujeitos inerentemente pesquisadores. A promoção da pesquisa aliada à prática reflexiva é algo que está posto na natureza do professor, sendo considerado por Freire como:

É preciso que, desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina e quem aprende ao aprender (FREIRE, 2001, p.25).

A formação continuada na escola pode constituir-se, a partir do cotidiano profissional um fazer de formação, com reflexão e estudos sobre sua praxis, mantendo relações com outros formadores que possam ajudá-los a ressignificar suas prática e teorias. A partir dessa reflexão objetiva-se no presente estudo verificar se no processo da formação continuada existem conteúdos específicos para que os professores possam construir cenários pedagógicos inclusivos para alunos surdos.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA

Há décadas, constata-se que existe um esforço a nível mundial em proporcionar uma educação de qualidade a toda à população. Entretanto os esforços nesse sentido têm deparado com obstáculos para à sua realização. Entre as dificuldades que se fazem presente no dia a dia escolar encontra-se a forma de transmissão dos conhecimentos e de ação empreendida pelos professores no processo de ensino aprendizagem aliada ao processo que se faz presente nos determinantes da formação continuada de professores.

Ao buscar definir o conceito de formação continuada, Fuzari e Franco (2005), destacam como sendo aquela que ocorre posteriormente a formação inicial, objetivando a reposição, a atualização e o aprofundamento de conhecimentos.

A formação continuada de professores, sobre os saberes docentes, aqui entendidos como o conjunto de conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos apropriados pelo docente ao longo de sua trajetória de vida têm sido explorados em variados trabalhos de pesquisadores consagrados, tais como Schön (2000), Nóvoa (2009), Pimenta (2012) e Tardif (2014), entre outros.

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, Pimenta (2012) espera que os ensinamentos proporcionados pelos cursos de licenciatura desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

A formação continuada dos professores sempre ocupou um papel relevante na educação, já que a construção de um ensino com qualidade que busque atender a necessidade de todos, exige repensar a formação dos educadores uma vez que este profissional é o principal agente do processo, aquele que fará diferença (Nóvoa, 2009).

Sob este enfoque Candau (2003) destaca que todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. A prática docente consiste em todas as técnicas, métodos e saberes de que o docente se vale em sala de aula para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Nesta visão:

a função dos professores não consistia mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações (TARDIF, 2014, p. 48).

A prática docente constitui um conjunto de saberes que o professor adquire ao longo de sua formação e atuação profissional, tão importante quanto o da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. Na perspectiva de Tardif (2014, p.36), destaca que:

sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Dessa forma, o docente despe-se da veste de detentor e transmissor dos saberes e assume a posição de mediador interativo com os aprendizes, visto que, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam a si mesmos, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p.68).

Entre essas características específicas, situa-se o conjunto de conhecimentos que o professor deve ter se apropriado ao longo de sua formação a fim de desempenhar a tarefa a que se propõe. Para que se estabeleça é, portanto necessário que o professor possua características específicas que o habilitem a exercer este papel de condutor entre o conhecimento curricular e o conhecimento significativo. Assim, ressalta-se que a função do professor é a de ajudar o aprendiz a refletir sobre a realidade à sua volta, e que essa reflexão só pode ser levada a bom termo pela crítica. Para que a mesma ocorra, há a necessidade de que o docente reflita criticamente sobre suas intenções, sobre suas ações e sobre o resultado das mesmas, o qual poderá ser possível a partir do momento em que o professor domine saberes que lhe permitam atingir esses objetivos (FREIRE, 2001).

De acordo com o pensamento freireano, o professor deve ser um profissional em contínuo processo de formação, face que:

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p.20).

A modificação educacional depende dos professores e da sua formação. Acoplado da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. É necessário que o professor seja um investigador em sala de aula, formulando suas estratégias e reconstruindo no cotidiano a sua ação pedagógica.

Além de ser um profissional possuidor de saberes sobre sua disciplina específica, seja capaz de trocar conhecimentos, interagir com outros professores num processo de construção e enriquecimento do conhecimento pelo sujeito.

A fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (2012) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destacou a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, apresentou três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma resignificação dos saberes na formação dos professores.

Percebe-se que, embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

Segundo Tardif (2014), são os saberes inclusos na relação do professor com o ambiente, na identificação deste ambiente, na interação deste, diante de seu saber.

Assim, a reelaboração dos seus saberes acontece por toda a vida profissional, de forma ininterrupta, condicionando o docente a mobilizar seus conhecimentos e práticas na busca de uma docência reflexiva e formadora, possibilitando-lhe desenvolvimento satisfatório de sua atividade profissional voltada ao alunado surdo. O fazer docente não ocorre de forma isolada, pois é um conjunto estabelecido ao longo do tempo, associando experiências de vida e o dia a dia do profissional em sala de aula.

2.1. FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA O ALUNO SURDO

Diante do contexto de reformulações educacionais, que tem provocado rupturas na atuação profissional dos professores, levando-os à busca constante de novas estratégias de ensino. Isso ressalta a necessidade de uma formação continuada dos docentes voltada ao aluno surdo, em que conhecer e aceitar as diferenças, conviver e aprender a lidar, pedagogicamente com elas é um dos itens essenciais aos docentes inseridos no processo educacional.

Para este fazer pedagógico acontecer, os professores procuram se atualizar através da formação continuada, a qual, é importante para a qualidade das aulas por eles ministradas, e quando na sala de aula tem-se aluno com deficiência essa formação torna-se ainda mais imprescindível.

Em relação a formação docente para alunos com deficiência, Lima M. (2015, p. 3.) apresenta o relato de uma professora que quando perguntada se conhecia referencial teórico voltado a educação inclusiva a mesma respondeu que “[...]sente dificuldade em não ter materiais e não conhecer metodologias específicas para o trabalho com alunos em situação de inclusão”. A partir do relato observa-se que os professores que atuam com a inclusão necessitam de formação mais específica, pois, a formação adquirida no ensino superior não se torna suficiente para agir com todas as diversidades apresentadas em uma sala de aula.

Destaca também o autor que os professores buscam a formação continuada através de especializações ou pós graduações nas áreas da educação e ensino, onde tem-se a pesquisa na área de educação inclusiva como um segmento para ser pesquisado.

Silva (2016, p.3) ressalta a importância da formação continuada, destacando a complexidade apresentada para a educação de alunos com surdez:

dada a complexidade implicada na efetivação do AEB – *atendimento educacional bilíngue*, e as lacunas presentes na formação inicial ofertadas aos educadores no Brasil, reiteramos como fundamental a oferta de cursos de formação continuada a toda a equipe de professores e profissionais da educação. Neste sentido, além do aprendizado e imersão na língua brasileira de sinais, preconizamos que tal formação deve focar temáticas específicas relacionadas à

surdez, aos surdos, à própria língua de sinais e às estratégias e metodologias de ensino necessárias para essa população.

Os professores ao lecionarem para alunos surdos, além de conhecerem a Língua de Sinais ou estratégias metodológicas para a melhor compreensão do aluno em aula, sugere-se que se inteirem da cultura a que esse aluno participa isso o fará compreender muito mais as atitudes, as situações vivenciadas pelos surdos nas comunidades as quais os mesmos participam.

Verifica-se, dessa maneira, a necessidade de formar professores com conhecimentos específicos sobre a surdez, focando orientações de como atuar com esse tipo de aluno com vistas a oportunizar uma aprendizagem significativa.

Oliveira Duboc (2005, p.3) corrobora escrevendo que:

O professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos seus alunos, ritmo de aprendizagem de cada um e ter clareza de que o papel do docente é educar e desenvolver a todos. Nesse sentido, é destacada a importância de se realizar a avaliação educativa como um processo contínuo e permanente no estudo das particularidades positivas e negativas dos alunos; a fim de desenvolver mecanismos de organização de estratégias, empregando procedimentos metodológicos diferentes para o grupo e/ou para o aluno individualmente, visando atender as necessidades individuais, e superar assim, suas dificuldades.

A partir do momento que o professor se dispõe a conhecer a cultura, o meio social do qual o aluno participa e convive, conversa com a família, fica mais fácil empregar procedimentos metodológicos que facilitem o aprendizado e atender as necessidades individuais. Mas, para o professor conhecer esses procedimentos metodológicos não precisa ser, exclusivamente, em especializações ou pós-graduações. Lima, discorre sobre outras formações como sendo adequada, onde a formação docente acontece também na prática e se oficializa nos cursos de formações de professores:

estes diferentes contextos de formação não são fechados em si, porém se articulam mutuamente de maneiras diversas, constituindo-nos permanentemente. Por isso, considerar apenas a certificação inicial e o tempo de atuação profissional enquanto formação empobrece o *ser* professor(a), empobrece a docência no seu exercício, uma vez que são ignorados outros *espaçotempos* que se incorporam à prática docente. A formação é, nesse sentido, complexa, uma vez que é tecida por diferentes fios e contextos que se relacionam entre si, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional (LIMA C., 2015, p. 31).

E continua asseverando que a prática no dia-a-dia ensina os professores e a experiência por eles adquirida pode contribuir nesse processo de ensino-aprendizagem:

as experiências não podem ser ensinadas, planejadas e suas consequências medidas. Elas são imprevisíveis, inesperadas e implica a criação de significados novos para o vivido. Na medida em que ela nos afeta, nos toca, nos provoca, empreende o movimento de pensar-se, repensar-se, formar-se. Confirma-se, por meio da experiência, a nossa incompletude e nosso conhecimento inacabado, pois, a cada experiência que nos acontece, produzimos saberes, sentidos outros e ainda não saberes (LIMA C., 2015, p. 33).

A experiência vivenciada pelos profissionais da educação é importante para o seu dia-a-dia em sala de aula, mas isso somente o tempo fará que o professor a adquira. Enquanto o professor não tem experiência suficiente, faz-se necessária a formação continuada, pois a partir do momento que se depara com os conceitos teóricos poderá associar com a vivência do seu dia-a-dia.

Mittler (2003, p. 189), contribui a respeito da formação dos professores para a educação especial escrevendo que:

assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma “massa crítica” de professores

jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva.

O processo para a formação de professores com atuação na educação inclusiva é longo, pois precisam de planejamento para melhorar qualidade de ensino, as políticas públicas com foco na docência necessitam comprometer-se com uma educação de qualidade a todos os alunos, somente assim, poderá em um futuro próximo, ter uma nova geração de professores ciente e preparada para atender a clientela de alunos que estarão em sala de aula, e que esse trabalho não acontece rapidamente.

3. METODOLOGIA

Para a contextualização dessa pesquisa a coleta de dados foi realizada através de um questionário composto por oito perguntas junto a dezesseis professores, em duas escolas localizadas no estado do Paraná que atuam no ensino fundamental I e II, os quais têm em sala de aula alunos surdos. Com o intuito de averiguar se no processo da formação continuada são trabalhados conteúdos específicos para a área da surdez.

O tratamento dos dados foi de caráter qualitativo. Os respondentes foram identificados como P1, P2, P3 sucessivamente até P16. Desses pesquisados tem-se oito Pedagogos, um Psicólogo, dois licenciados em Língua Portuguesa, dois licenciados em História, um licenciado em Matemática, um licenciado em Geografia, um licenciado em Ciências em Biológicas, os quais assinaram o termo de consentimento, livre e esclarecido (TCLE).

3.1. ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisar as respostas advindas do questionário observou-se que a maioria dos entrevistados não tem participado em processos de formação continuada específico a alunos surdos nos últimos três anos, somente um entrevistado respondeu ter realizado curso de conhecimento básico em Libras. Em resposta a pergunta três: “Você fez alguma capacitação que habilite para lecionar para alunos surdo? Se sim, qual?”, 100% dos entrevistados responderam que não.

Dos dezesseis professores entrevistados, quando perguntados sobre a intenção de fazer mais formações na área de educação para o aluno surdo, 50% disseram ter a intenção de fazer ou já cursaram alguma pós-graduação e os outros 50% responderam que não pretendem realizar pós-graduações na área de educação especial.

Ao serem questionados sobre a preocupação com a formação dos professores que lecionam para os alunos surdos, 100% dos entrevistados disseram não existir dentro do sistema educacional esta preocupação, o entrevistado P3 comenta que:

Quanto à formação dos professores que lecionam para os alunos surdos acredito que seja necessário maior oferta de cursos específicos e materiais para aprimorar a prática diária e tornar mais afetivo o processo ensino aprendizagem para esses alunos.

O entrevistado P6 corrobora:

Desconheço essa preocupação, pois a grande maioria dos professores não tem capacitação suficiente para trabalhar com os alunos surdos, se não tivesse o professor de Libras para acompanhar esse aluno, seria quase que impossível o bom rendimento do mesmo.

Como já mencionado não existe um curso específico de como ensinar os alunos surdos no sistema regular de ensino e os docentes poderiam, em cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento, esclarecer que o intérprete da Libras não é professor e sim o tradutor da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais. Os grupos de professores poderiam, juntamente com a coordenação pedagógica da escola, realizar encontros para a formação docente, o qual é sugerido por Lima C. (2015, p.104):

penso que deveriam ser oportunizados espaços de formação docente que possibilitem o diálogo, a partilha, a reflexão acerca das práticas pedagógicas, aprendizagens, experiências, saberes e conflitos produzidos na realidade educativa de modo que se potencialize a articulação *prácticateoriaprática*.

A autora descreve a *prática teoria prática* que aconteceria nesses encontros, os professores que atuam com os alunos compartilhariam as experiências vividas em sala, aconteceria à teoria sobre essa prática e voltariam para as salas tentando colocar em práticas as discussões ocorridas no encontro.

Lima C. (2015, p.105) também destaca:

[...] a inclusão requer mudanças não só nas práticas escolares, mas também nos modos de compreender e conceber o outro que, na educação, é fortemente marcado como “o diferente” devido às suas condições e “necessidades educacionais especiais” apresentadas.

Os educadores na sua prática carecem de desenvolvimento para a área humana, como foi sugerido no relato do P10: “tornar mais afetivo o processo ensino aprendizagem para esses alunos”, pudesse ser um caminho para o processo de formação desse alunado.

Ao responderem a questão oito, sobre se a experiência que adquiriu através do tempo de atuação facilita o desenvolvimento da aula com os alunos surdos, o P5 discorre que: “Sim, as orientações recebidas na escola nos trouxe informações para efetuar as adaptações curriculares referentes aos conteúdos e avaliações” e o P15 afirma: “Sim, é no seu cotidiano e através das informações/orientações que a direção fornece que você adquire o conhecimento, a prática e a troca de experiência com os demais professores é muito importante”. As respostas fornecidas pelos pesquisados P5 e P15 é o que Lima (2015a) fornece quando relata que a escola tem o dever de informar aos professores quem são seus alunos, desde informações sobre estado de saúde até mesmo se apresenta deficiência, sendo ela visível ou não.

Em contrapartida o entrevistado P1 discorre sobre a pergunta se a experiência que adquiriu através do tempo de atuação facilita o desenvolvimento da aula com os alunos surdos: “Não, pois não tenho conhecimento suficiente em Libras, e as experiências que tive com alunos surdos não foram suficientes para desenvolver um trabalho diferenciado ou objetivo para o caso do aluno”.

A falta de conhecimento relatado pelo entrevistado P1 não é sua culpabilidade, pois a falha acontece em vários níveis da educação do alunado surdo. As mudanças que precisam ser realizadas no cotidiano escolar não fazem parte da agenda política e governamental dos departamentos educacionais bem como dos currículos dos cursos superiores.

A preocupação com a formação dos professores deveria ser intensa, pois os alunos, deficientes ou não, estão a cada dia mais presentes e participativos e os professores necessitam ter uma formação a qual consiga prover todas as dúvidas e necessidades que esses alunos possam ter. O entrevistado P14 relata:

Estamos no século XXI e infelizmente nos deparamos com situações de preconceito por parte dos docentes, pois não tem conhecimento para atuar com alunos surdos. O novo assusta e além disso falta vontade pela busca da formação. A profissão professor deveria ter a escolha por vocação e amor, só assim estaremos construindo um mundo melhor com oportunidades para todos. O professor tem grande poder em suas mãos e faz grande diferença na vida das pessoas.

Ao deparar-se com discurso sobre preconceito por parte de professores, fica claro o quanto que se tem a trabalhar na formação, tanto inicial quanto na continuada, pois o profissional da educação deve ser o primeiro a trabalhar para derrubar o preconceito, seja ele qual for, e em hipótese alguma, ser ele o preconceituoso.

Analisando as respostas do questionário observa-se que existe entre os entrevistados a dependência da presença da intérprete em sala, se a intérprete não está o professor não consegue trabalhar os conteúdos com os alunos surdos, porém a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas que o professor retém está ligado a sua experiência adquirida no cotidiano na sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo com relação à formação continuada de professores que atuam com alunos surdos, levou-se em consideração a maneira de como os profissionais de educação se percebem no processo educacional e como a educação inclusiva vem se materializando com o passar dos anos no cotidiano das escolas.

Percebe-se que a maioria dos pesquisados se colocou enquanto agente ativo, no seu processo de formação. Porém, o ensino no país ainda faz com que o professor, na maioria das vezes, não se considere uma parte ativa e integrante do processo educacional, o que faz com que alguns apresentem dificuldades para refletir sobre a formação continuada, uma vez que não são percebidos como transformadores sociais.

Como resultado desta pesquisa compreende-se que a formação continuada é uma trajetória de construção e reconstrução dos conhecimentos onde o docente na atuação com o alunado surdo implica valorizar como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas que o docente retém está ligado a sua experiência.

Com base no objetivo da pesquisa, que visava relatar como os professores que atuam na educação inclusiva com surdos são preparados para essa atuação, foi possível constatar que não existe formação específica para os professores. Os mesmos dependem da intérprete de Libras para a comunicação com os alunos.

Aos professores é necessário repensar a prática docente quando se tem presente alunos surdos em sala, pensar em como o aluno surdo aprende, que o visual é o campo principal desse alunado e assim tentar elaborar o material da disciplina, mas para isso acontecer com fluidez e entrar na rotina do professor, o mesmo deverá ter passado por cursos de formação continuada nas áreas específicas para cada deficiência. Ao considerar o resultado desse estudo sugere-se a elaboração e oferta, por parte dos órgãos competentes, de cursos específicos para a formação continuada dos docentes.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- [1] CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências Atuais. In: Reali, Aline Maria Medeiros Rodrigues; Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. (Org.) Formação de professores: Tendências Atuais. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- [2] DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. NOVOA, Antônio. Os professores e sua formação, v. 3, p. 139-158, 1992.
- [3] FUSARI, José Cerchi,; Franco Alexandre de Paula. A Formação Contínua como um dos Elementos Organizadores do Projeto Político Pedagógico da Escola. Formação Contínua em Serviço e Projeto Pedagógico: Uma Articulação Necessária. 2005.
- [4] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 2001.
- [5] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2002.
- [6] LIMA, Camila Machado de. Educação de Surdos: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 156p.
- [7] LIMA, Marian Ávila de *et al.* Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. Psicologia USP, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>>. Acesso em: 04 Abr. 2017.
- [8] MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- [9] NÓVOA, António. Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.
- [10] OLIVEIRA DUBOC, Maria José de. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. Revista Educação Especial, n. 26, p. 131-139, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4407>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- [11] PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [12] SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 2000.

[13] SILVA, Flávia Regina Valente da *et al.* Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*. ISSN 2176-2724, v. 28, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/25642/20794>>. Acesso em: 10 Abr. 2017.

[14] TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17.ed.; Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

Capítulo 8

A inclusão do estudante surdo e a relevância do Intérprete de Libras no processo de aprendizagem

Anderson Ercílio dos Reis Franco

Tamyres Gyslane Ferreira Silva

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão

Adimiraldo Tomé Gomes Pantoja

Natalino Carvalho dos Santos

Ivanessa Solon Silveira

Resumo: O presente estudo pretende elucidar a importância do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o aluno surdo no Ensino Regular. Assim, várias informações em relação à Língua Brasileira de Sinais estão em discussão no estudo em cunho teórico e também se traz uma pesquisa empírica embasada em conhecimentos de profissionais do Ensino Regular e pais de alunos surdos de uma escola pública do município de Santo Antônio do Tauá/Pará. O objetivo central do trabalho acadêmico é refletir sobre a importância do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o aluno surdo no Ensino Regular. Desta forma, a pesquisa teórica está ancorada em Quadros (2002); Gesser (2009); Lacerda (2011) e outros que ajudam para a qualidade e eficácia da pesquisa em questão. Nesse sentido, o resultado obtido está exposto e finaliza com as considerações finais da acadêmica/pesquisadora.

Palavras-chave: Ensino Regular. Língua Brasileira - Libras. Intérprete. Surdo.

1. INTRODUÇÃO

Ao abordar nessa pesquisa a importância do intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para a educação escolar do aluno surdo no Ensino Regular se traz para a discussão a Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 208, a qual declara que à inclusão de alunos deficientes, determinando que o atendimento prestado a tais discentes devem ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988) e também consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que propõe a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino, mediante a integração educacional de forma eficiente. É perceptível a dimensão de discursos e debates acerca da educação de surdos no Brasil, e cada dia é retratado a necessidade da educação especial no ensino regular. Portanto, a escola vem buscando a inclusão dos alunos surdos em sala de aula, onde os mesmos poderão manter contato com alunos ouvintes e professores, além do intérprete e tradutor, profissional responsável pela comunicação entre ouvinte e surdo, através da LIBRAS.

Atender o aluno surdo no Ensino Regular com base nas determinações legais vigente brasileira de forma eficiente, no mínimo precisa oferecer aos discentes condições para desenvolver o ensino e aprendizagem, notável que muitas vezes esse processo torna-se limitado ao surdo em sala de aula em função da falta de uma língua comum a ser compartilhada com os ouvintes, por não terem acesso à oralidade, a maioria dos alunos surdos no Ensino Regular é privado de atividades de interação/inclusão, dificultando o aprendizado da leitura e escrita do surdo na escola.

Borges (2004) investigou, através de uma entrevista, nove alunos surdos, de uma escola do ensino médio, e os mesmos, apontaram algumas dificuldades, a comunicação com ouvintes (colegas e professores). E os alunos apresentaram algumas modificações que a escola regular deveria fazer para atender suas necessidades, por exemplo: interpretes de Língua de Sinais- LIBRAS, metodologias diferenciadas para o ensino, etc.

Partindo dessa problemática, o intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em sala de aula torna-se importante e traz benefícios para a inserção e permanência do aluno surdo no Ensino Regular e também como um dos possíveis pontos de origem para esclarecer algumas das dificuldades e/ou desconfortos enfrentados pelos (as) alunos (as) surdos (as) em sala de aula. Assim, a objetividade desse trabalho acadêmico, refletir sobre a importância do interprete de LIBRAS para o aluno surdo no Ensino Regular.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As pesquisas, de acordo com as abordagens metodológicas, são classificadas em dois grupos distintos - quantitativa e qualitativa. Esta pesquisa foi realizada utilizando como base os pressupostos da abordagem quantitativa e qualitativa.

Dalfovo, (2008, p.6) delinea acerca destas duas estratégias:

- a) A pesquisa quantitativa pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança.
- b) As pesquisas qualitativas, por sua vez, descrevem a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particulares dos indivíduos.

Esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro realizou-se um estudo bibliográfico para obter um referencial teórico que auxiliasse na elaboração. No segundo, uma pesquisa de campo.

Para entender a importância do intérprete numa escola de Ensino Regular, realizou-se uma pesquisa empírica tendo como lócus uma instituição de ensino pública com (02) alunos surdos matriculados em turmas regulares localizada no centro do município de Santo Antônio do Tauá/Pará.

Nesse sentido, aconteceu uma entrevista, foi utilizado um questionário, instrumento metodológico neste trabalho investigativo, com (04) pais de alunos e (04) professores do Ensino Regular num total de (08) pessoas entrevistadas.

Oliveira (1997, p. 165) afirma que o questionário apresenta as seguintes características: (1) deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento, (2) deve reunir todas as informações necessárias (nem mais nem menos), (3) deve possuir linguagem adequada.

Os questionários são utilizados com o objetivo de obter quantidades de dados, em geral para análises qualitativas.

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) afirmam que:

[...]a elaboração deve seguir algumas recomendações: (1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes, (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação, (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo, (5) o aspecto e a estética devem ser observados.

Em sequência, os tópicos esclarecem no cunho teórico: o que é LIBRAS e a importância do intérprete para o aluno surdo no Ensino Regular.

2.1. O QUE É LIBRAS?

A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, é uma língua completa de modalidade espaço-visual. É a língua natural da comunidade surda e, cada país possui a sua. A LIBRAS também apresenta expressões que divergem de região para região, mantendo a autenticidade da língua. “Língua Brasileira de Sinais; assim, desenvolvida no Brasil pelos surdos como uma forma de comunicação entre eles, com estrutura gramatical própria, composta pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico”. (GOLDFELD, 2002, p. 13).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não é só um sistema de símbolos usados para a comunicação, pois assim como qualquer outra língua, a Língua de Sinais também possui sua gramática própria, ou seja, tem sua fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, etc., contribuindo para a comprovação de seu estado de língua.

De acordo Gesser (2009, p.23), “LIBRAS não é uma datilologia ou mímica (como muitos ainda pensam), pois evolui como parte de um grupo cultural do povo surdo, ela também não é universal, muito menos artificial (uma língua inventada) ”.

Na escola de ensino regular, o desenvolvimento educacional do aluno surdo leva alguns temores aos pais, diante da perspectiva que o filho surdo não possa aprender a ler e escrever. Assim, exige uma proposta pedagógica conforma os anseios e limitações do surdo.

Para Damazio (2007, p. 21):

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita não advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Assim, escola deve ser responsável, juntamente com a família, pela preparação da criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade.

É importante também considerar que, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) exige uma visão periférica abrangendo o movimento das mãos e as expressões faciais e corporais, é provável que haja certa dificuldade até que seja plenamente desenvolvida. Por outro lado, o surdo é capaz de aprender a língua oral, porém com certa dificuldade, já que esse aprendizado requer uma sistematização e utilização de recursos e técnicas específicos.

Posicionamento diferente é apontado por Lima (2011, p. 28) ao afirmar “que a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma condição necessária para que a criança surda o tenha no seu sistema linguístico formado, a fim de apoiar nela no aprendizado do português escrito”. Com essa colocação, o autor corrobora uma observação de que sua aprendizagem deve começar apenas depois que a criança surda já saiba a LIBRAS, por ela ser a sua língua natural. Assim, defende-se que a criança surda seja exposta ao contato com os surdos adultos sinalizadores para que ocorra a aquisição da LIBRAS de forma natural. Conforme afirma Quadros (2002, p.78):

O processo de aquisição dos surdos no Brasil é totalmente atípico, pois aprendem tardiamente a LIBRAS, com a sua privação acabam dificultando o seu aprendizado no português escrito, requerendo uma prática pedagógica de forma mais repensada e significativa.

Desta forma, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos surdos necessita de uma prática pedagógica estimuladora e atrativa. Assim, torna-se cada vez mais importante compreender o papel do intérprete de LIBRAS, pois seu trabalho está relacionado com a interação comunicativa social e cultural para a inserção das pessoas com surdez na sociedade.

2.2. INTÉRPRETE

O intérprete de Língua de Sinais (LIBRAS) é a pessoa, cuja formação lhe habilita a atuar junto do surdo, trabalhando os sinais para a escrita e vice e versa. Vale salientar que toda interpretação envolve a escrita e a tradução envolve a língua falada e/ou sinalizada. A interpretação do interprete é capacidade adquirida através de um contato constante com surdos, e que exige ainda muito estudo, capacitação e dedicação. Ademais, é necessário que o intérprete seja bilíngue, participe de seminários, saiba trabalhar em equipe, tenha equilíbrio durante a interpretação e seja capaz de admitir suas limitações quando não se sentir capaz. Assim, o intérprete de Libras tem como atribuição principal estabelecer a intermediação comunitária entre os usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), interpretando a língua fielmente, com emoção, sendo mediadora do mediador. “O intérprete é pessoa que interpreta, que serve de intermediário para fazer compreender indivíduos que falam idiomas diferentes”. (KLIAR,1998, p.34).

De acordo com Sousa (2015, p.177):

A profissão de intérprete de libras é amparada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, partindo desse pressuposto, pode ser considerada uma conquista e um marco muito importante para a comunidade surda que, ao longo da história tem lutado para ter seus direitos reconhecidos. Entre as demais conquistas da comunidade surda atingidas neste século pode-se destacar as modificações no mercado de trabalho e as expectativas lançadas sobre o papel do trabalhador

Desta forma, a profissão de intérprete tem legalidade a partir de 2010, que considera um marco na conquista educacional para o surdo inserido no ensino regular das escolas brasileiras. Assim, o intérprete de libras deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível. Ainda que seja exaustivo, deve respeitar o ritmo do aluno e auxiliar o professor regente com informações e direcionamentos de como poderá realizar adaptações metodológicas. Nesse cenário, o intérprete deverá estabelecer esse vínculo entre o contexto em que o aluno está inserido e a libras, proporcionando sempre que possível a socialização do aluno.

A formação de intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é algo recente e poucos têm acesso a essa formação. Entretanto, tal formação focaliza quase que exclusivamente o trabalho do intérprete tradicional e aspectos das práticas educacionais fundamentais, que são menos conhecidos e tematizados pelos próprios surdos, não são focalizados.

Se em algum momento da interpretação na sala de aula, o intérprete de LIBRAS tiver dúvidas ou não estiver entendendo o conteúdo que o professor está ensinando, deve solicitar ao professor a repetição/explicação desse conteúdo para que o aluno surdo não fique prejudicado em sua aprendizagem. (Lacerda, 2002, p.67).

Vale salientar que, para isso acontecer, o intérprete deve ter responsabilidade e diálogo aberto com os professores, além de humildade para assumir que não entendeu determinado assunto explanado pelo professor.

Lacerda et al. (2011, p.18) afirmar também que:

É necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, conseqüentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida.

Nesse sentido, a relação profissional entre o professor da sala de aula com o intérprete deve ser de forma responsável e base de técnicas metodológicas que venham facilitar a interpretação e o entendimento para o aluno surdo. Dessa forma, facilitará aos surdos e ouvintes a comunicação, a fim de tornar o ensino apropriado à particularidade de cada aluno. A legislação ainda faz menção à formação de docente por meio do uso da LIBRAS como uma disciplina em curso normal ou superior. Porém isso é insuficiente diante das necessidades especiais dentro da inclusão.

A profissão do intérprete, apesar da existência da lei acima mencionada, não é regulamentada pelo Ministério do Trabalho; portanto, em tese, qualquer pessoa poderá exercê-la. Segundo Blanco et al. (2005, p. 32), “as diferentes maneiras de contratar os intérpretes de língua de sinais estão relacionadas à não regulamentação da profissão e ao fato de não existir uma instituição que acolha e responda os interesses da categoria”. Não basta apenas que as escolas e faculdades coloquem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como mais uma disciplina para os alunos; todavia, é necessário que haja adequação curricular eficaz e apoio para os profissionais da área.

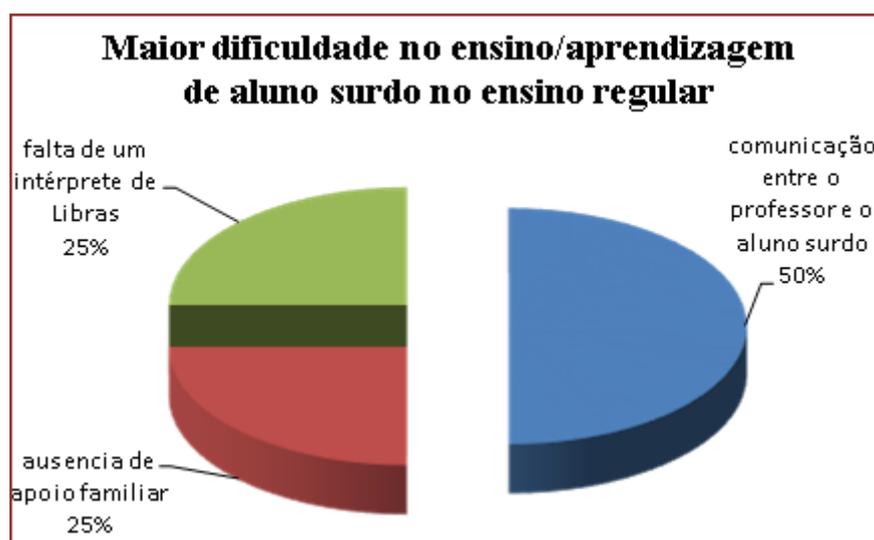
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os primeiros a ser entrevistados foram (04) professores, na qual se pergunta aos profissionais da educação do Ensino Regular:

3.1. QUAL MAIOR DIFICULDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR?

Diante a esse questionamento se obtém o seguinte resultado. Dos entrevistados, 50%, (02), responderam “comunicação entre o professor em sala de aula e o aluno surdo”, 25% (01), salientou “ausência de apoio familiar” e 25% (01), falou “falta de intérprete de LIBRAS”.

Análise gráfica dos resultados.



Fonte: Pesquisa de Campo/2018

Observa-se diante desses dados coletados que dos entrevistados (50%) acreditam que a maior dificuldade no ensino/aprendizagem dos alunos surdos no Ensino Regular está agregada a comunicação entre o professor em sala de aula e o aluno surdo. Com certeza, isso não é uma exclusividade dessa escola e muito menos dos professores entrevistados, mas sim da maioria das escolas de ensino regulares que tem alunos surdos inseridos em turmas regulares. Desta forma, os professores precisam de apoio especializado para poder ajudar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula.

Para Lacerda et al. (2011, p. 5):

A atuação do intérprete é de suma importância, pois sem a sua presença se torna impossível para o (a) aluno (a) surdo (a) adquirir conhecimentos e absorver conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte. O objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente.

Nesse sentido, a presença em sala de aula de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais é algo importante para o ensino/aprendizagem do aluno surdo e além de proporcionar um apoio técnico de suma relevância para a inclusão e para a prática docente. Lembramos que 25% dos entrevistados falou da falta de intérprete, como maior dificuldade no ensino/aprendizagem do aluno

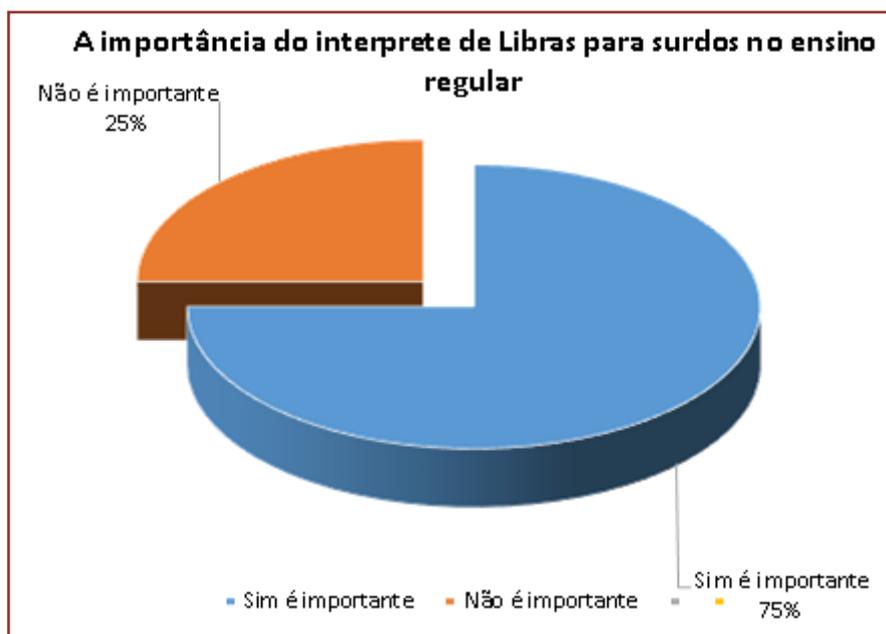
Vale ressaltar que 25% dos entrevistados citou que maior dificuldade de aprendizagem do aluno surdo está associado a ausência de apoio da família. Assim, refletindo sobre esse posicionamento, a família sempre será a instituição, é nela que a criança se inicia como indivíduo social desde o seu nascimento. Depois, surge a escola, em parceria com a comunidade, onde o indivíduo se insere, num processo de socialização que se desenrola ao longo da vida. Portanto, a família nunca pode abdicar da sua função socializadora e educadora, embora, na escola, a interação social se amplifique, ganhe uma nova dimensão. Para Tiba (1996.p.11) em relação a importância destaca seu posicionamento desta forma:

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo e a escola por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar do pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculado às instituições de ensino que frequentam.

Nesse sentido, está bem claro a importância da família para os alunos de modo geral, não que a escola não tenha relevância para formação destes, mas nem a família e escola deveria assumir integralmente a educação. Assim, cabe inicialmente a família educar a criança nas normativas culturais pelas quais a família está inserida. Assim, compreende-se que o diálogo entre a escola e a família seja capaz de possibilitar a troca de ideias entre as mesmas; em nenhuma instância compete à escola julgar como certo ou errado a educação que cada família oferece; o objetivo da escola é oportunizar e abrir espaços para que valores sejam adquiridos e trabalhar o respeito e as diferenças expressas pela família, proporcionando e garantindo a integridade básica do aluno e da família.

A segunda pergunta foi direcionada aos (04) pais dos alunos surdos: **Você acha importante um intérprete de LIBRAS presente na sala de aula para ajudar o ensino/aprendizagem do aluno surdo?**

Nesse questionamento, 75%, (03) pais responderam “é importante sim” e apenas, 25% (01), salientou “que não”. Desta forma, representando graficamente esse resultado obtém esses dados estatísticos:



Analisando os dados coletados na pesquisa com os pais dos alunos surdos, 75% dos entrevistados, no caso a maioria, acham importante a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula do ensino regular. Na verdade, os alunos surdos precisam ser acompanhados no ensino regular com o auxílio do intérprete da Língua de Sinais, assim um profissional fluente na língua falada/sinalizada, qualificado para desenvolver essa função. Esse profissional precisa realizar a interpretação de uma língua falada para a sinalizada e vice-versa. De acordo com Quadros (2002, p. 27), o tradutor /intérprete de Língua de Sinais é aquele:

Profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa.

Nesse sentido, o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), também deve ter domínio da língua portuguesa, assim ajudará bastante no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Assim, o trabalho do intérprete não pode ser visto apenas como um trabalho linguístico; também é necessário considerar a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo anunciado, sendo fundamental conhecer o funcionamento e os diversos usos da linguagem (LACERDA, 2011, p. 21).

Lembra-se que 25% dos entrevistados não acha importante o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a educação do aluno surdo, acredita-se que a família também deve estar esclarecida sobre a importância do intérprete na escola. Talvez assim, família e escola possam juntas contribuir com a aprendizagem desse aluno surdo. Por fim, a postura do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) precisa ser diferenciada para atender às necessidades do aluno surdo. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se diante da revisão literária exposta e também da pesquisa empírica com os profissionais e pais dos alunos do ensino regular, que a presença do intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na sala de aula é importante para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem do aluno surdo.

Cabe ressaltar que alunos surdos na maioria assistidos no ensino regular são filhos de pais ouvintes, e muitas das famílias conhecem pouco de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e não faz uso fluente desta língua no ambiente doméstico. Deste modo, a escola vem se constituindo como o principal espaço para o desenvolvimento de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) destas crianças.

Pode-se ressaltar que no momento que se traz para a discussão, a importância do interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o surdo e sua educação cultural. A presença do interprete no ensino regular beneficiam-se o próprio surdo, a família que adquire maior confiança na instituição escolar, os colegas que aprendem a conviver com o diferente, a professora regente que recebe o apoio para efetivar o processo de inclusão e, por fim, toda a comunidade que compreende que a pessoa deficiente precisa de oportunidades.

REFERÊNCIAS

- [1] ABREU, A C. Língua Brasileira de Sinais: Uma conquista histórica. Senado Federal - Brasília. 2006, p. 5 – 10.
- [2] BLANCO, R.; BAPTISTA, C. R.; Osório, A. C. N. Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- [3] BORGES, Maria Creusa de Araújo. Cultura, Direitos Humanos e Educação Escolar. Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil IV. In: Bezerra, Lebiã Tamar da Silva. Brennand, Edna Gusmão de Góes (Orgs.). Trilhas do Aprendente. João Pessoa, v.5, UFPB, 2009, p. 422-424.
- [4] BORGES, A. R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 63-68, 2004.
- [5] BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 9394/96. Brasília. MEC, 1996.
- [6] BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.
- [7] CARVALHO, Paulo Vaz de. Breve História dos Surdos no Mundo, Surdo/Universo; 2007.
- [8] ____ Constituição da República Federativa do Brasil.1988.
- [9] COSTA, Verônica de Fátima. Inclusão, sem risco de excluir. Olinda, PE: Babeco, 2009.
- [10] DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008ISSN 1980-7031
- [11] DAMÁZIO, M. F.M. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC,2007.
- [12] DIEHL, Astor Antonio. Pesquisa em ciências sociais aplicadas:métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- [13] GESSER, Audrei, 1997. LIBRAS? Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- [14] GOLDFELD, Márcia. A criança surda. Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista. São Paulo: p/exus, 2002.
- [15] GOÉS, M.C. R, Linguagem, Surde se Educação. Ed. São Paulo, 1996.
- [16] GIL, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa em turismo.4. ed. São Paulo: Futura,200.
- [17] LACERDA, C.B, Processo Dialógico entre o Surdo e o Educador. Ed. Campinas, 1996.
- [18] LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: Lodi, A. C. B. et al. (org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- [19] LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Caderno CEDES, Unicamp, Campinas, ano XX, nº 50, 2011.
- [20] LIMA, Marisa Dias. Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguísticas. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

- [21] MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.
- [22] OLIVEIRA, S. L. Tratado de Metodologia Científica. São Paulo, Pioneira, 1997
- [23] OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos – 7.ª ED. – São Paulo: Cortez, 2011.
- [24] QUADROS, R.M, Educação de Surdos, Ed. Porto Alegre, 2002.
- [25] PEREIRA, M.C, Leitura, Escrita e Surda, Ed. São Paulo, 2006
- [26] SACKS, O Vendo vozes. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- [27] SOUSA, Viviane. A Importância do papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas comuns. Cadernos da Fucamp, v.14. n.20, p.168-181/2015. Disponível: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/635> Acesso em:10 de julho de 2018.
- [28] SKLIAR, Carlos (org) A surdez um Olhar sobre as Diferenças. 3.ed. Porto Alegre: mediação, 1997.
- [29] TIBA, Içami. Disciplina, Limite na medida certa, 1ª edição. São Paulo: editora Gente,1996.
- [30] TRENCHÉ, M.C, B, Criança Surda e Interlocutora, Ed. Moderna, 2006.

Capítulo 9

Representações sociais de tecnologia assistiva de professores de alunos com deficiência visual⁴

Thiago Sardenberg

Helenice Maia Gonçalves

Resumo: O objetivo dessa pesquisa foi investigar as possíveis representações sociais de Tecnologia Assistiva (TA) elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escola regular e possuem alunos deficientes visuais incluídos em suas turmas. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978; 2012). Para coleta de dados foram analisados documentos oficiais relativos à TA, um termo novo no Brasil, definido em 2006 pelo Comitê de Ajudas Técnicas como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores, os quais foram analisados em seu conteúdo conforme proposto por Lawrence Bardin (2016). A análise das entrevistas evidenciou que para os professores entrevistados, o significado associado à TA é “recurso” termo encontrado nos documentos oficiais, pois os professores associaram TA a “qualquer recurso que inclui”, tanto relativo à perspectiva da TA, como pedagógico. Quanto as representações sociais de TA, foram encontrados alguns indícios desta representação, pois mesmo não reconhecendo a expressão TA, os docentes associaram recursos, estratégias e produtos utilizados com o aluno DV à TA. Portanto, é possível que esta representação esteja em fase de elaboração, pois os docentes ainda se encontram em meio a conversas sobre TA e troca de informações sobre ela.

Palavras-chave: Representações Sociais, Tecnologia Assistiva, Deficiência Visual, Professores, Anos iniciais do Ensino Fundamental

⁴ Artigo apresentado no V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Saberes da Didática e as Vozes da Escola. Niterói/RJ -2018.

1. INTRODUÇÃO

A formulação e a sistematização do conceito de Tecnologia Assistiva vêm sendo construída ao longo do tempo, devido à complexidade que abrange a deficiência e seus desdobramentos (modelo adotado, definição clínica, necessidades educacionais específicas, barreiras, participação social, dentre outros), envolvendo profissionais de diferentes áreas de atuação como Saúde, Educação e Tecnologias.

No Brasil, Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica foi definida pela primeira vez pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2006, como

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b, p. 9).

Esse comitê foi estabelecido pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamentou a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, dando prioridade ao atendimento às pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças de colo e obesos, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Segundo Oliveira (2012), no Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45.606.048 pessoas, ou seja, 23,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência. Nesse censo, a deficiência visual foi a mais prevalente, afetando 18,6% dos brasileiros, seguida da motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%), respectivamente. Esses sujeitos são usuários ou possíveis usuários de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a sua funcionalidade nos mais diversos ambientes, dentre eles o educacional.

No âmbito da Teoria das Representações Sociais (TRS), entendemos que a TA é um objeto de representação social, pois quando o termo foi definido em 2006 pelo CAT, os grupos afetados (profissionais de saúde, de educação, as pessoas com deficiência e seus pais e/ou responsáveis) iniciaram conversas, trocas de informação, elaborando significados para o mesmo. Enquanto fenômeno, na TA diversos elementos estão relacionados: “informativos, cognitivos, ideológicos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p. 21). Portanto, compreender as representações de TA é importante, pois elas guiam diferentes grupos “no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17).

As representações sociais não são a realidade em si, mas uma interpretação de um grupo (professores dos anos iniciais de escolaridade) sobre um determinado objeto (TA), considerando o contexto social em que está inserido (uma *escola regular com alunos incluídos*). De acordo com a TRS, é muito provável que as representações sociais do objeto TA construídas por esses sujeitos sejam diferentes daquelas encontradas nos documentos oficiais e diferentes entre si, evidenciando a maneira como esse grupo se apropria desse objeto e o interpreta.

A pesquisa sobre esse tema se justifica pelo fato de que muitos profissionais que atuam com alunos DV, parecem ainda não ter informações suficientes sobre recursos, serviços, estratégias e práticas oriundas da TA, pois eles ainda estão se familiarizando com esse objeto. Por meio da comunicação e do compartilhamento de informações esta tecnologia foi penetrando a vida de inúmeros sujeitos e conformando a realidade deles por meio dos pensamentos, crenças e valores a ela atribuídos.

Face ao exposto, definiu-se como objetivo desse estudo investigar as possíveis representações sociais de Tecnologia Assistiva elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escola regular e possuem alunos deficientes visuais incluídos em suas turmas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada é do tipo qualitativa que permite interação com o objeto pesquisado, possibilitando uma maior compreensão da realidade social. O modelo que adotamos, adequado a estudos orientados pela TRS, é o do construtivismo social, no qual, como explicam Poupart et al (2016, p. 261), “o objeto de estudo

é concebido não apenas como a interação do sujeito com objeto, mas ainda como o produto de um processo em construção, no qual o sujeito é implicado. O sentido se torna co-construído no interior do campo de observação”.

Inicialmente foi realizado um levantamento *online*, referente aos descritores TA, ajudas técnicas, tecnologia de apoio e representações sociais de TA em periódicos A1e A2 publicados no período compreendido entre 2006, ano em que essa expressão passou a ser usada no Brasil e a aparecer em documentos legais, e janeiro de 2018, quando finalizamos a sondagem.

Foram identificados 121 periódicos A1 e 380 A2. Selecionamos 72 deles que abordavam deficiência e analisamos 11 artigos que continham questões relacionadas à deficiência e TA simultaneamente. Verificamos, portanto, que havia pouca quantidade de trabalhos publicados no período de 12 anos nos dois extratos, sendo que o primeiro artigo foi publicado em 2008 em periódico A1, dois anos após a criação do CAT. No extrato A2, há uma publicação em 2009 e um intervalo de cinco anos sem qualquer publicação. Esse levantamento sugere que as discussões relativas à TA na área da Educação ainda são incipientes, necessitando ser ampliadas. Ao utilizar os descritores representação(ões) social(ais) e TA, nenhum artigo foi encontrado.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, orientadas por um roteiro composto por 10 perguntas que envolviam a formação profissional (inicial e continuada), a experiência prévia na área da deficiência e sobretudo com deficiência visual, além de questões específicas que envolviam a TA. Optou-se por desmembrar o conceito de TA em diversas perguntas para melhor compreensão das crenças, valores e signos atribuídos por esses profissionais a esse possível objeto de representação social. De acordo com as informações colhidas no ato da entrevista, outras perguntas foram realizadas para maior e melhor compreensão do assunto.

Participaram sete professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola regular considerada pela Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói como escola de referência para a inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual e com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Dentre os sete professores cinco são mulheres e dois são homens, com idade entre 30 a 39 anos; um possui mestrado, três possuem especialização e três somente graduação, quatro têm entre um e 10 anos de formado; apenas dois tinham experiência prévia no trabalho com alunos DVs, seis trabalham nessa escola entre um e 10 anos. Apenas dois têm formação na área da DV, todos têm formação no Sistema Braille e em Tecnologia Assistiva, sem enfoque em uma deficiência específica promovidos pela FME. Dois professores tinham deficiência, sendo um deficiente visual e o outro físico.

Cabe esclarecer que, especificamente em relação à quantidade de sujeitos, no escopo da TRS, “a representação manifestada por um certo número de sujeitos e por um número maior seria a mesma. Costuma-se empregar um critério conhecido como de “saturação” para chegar a esse número-limite (não definido previamente) no decorrer da pesquisa” (SÁ, 1998, p. 92). Nessa pesquisa, atingiu-se a redundância no terceiro ou no quarto sujeito entrevistado, porém decidimos realizar outras entrevistas para ratificar a redundância.

As análises das entrevistas foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Bardin (2016) discorreu que um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua: cada elemento só pode estar presente em uma categoria ou subcategoria; homogeneidade: qualidade dependente do princípio da exclusão mútua. Nesse caso, um único princípio de classificação deve organizar a análise; pertinência: uma categoria é pertinente quando se adapta ao material a ser analisado; objetividade e fidelidade: princípios muito relevantes desde o início do método. O analista deve indicar o que determina a entrada de um elemento em uma categoria; e produtividade: um conjunto de categorias é dito produtivo quando possibilita um número elevado de inferências e de novas hipóteses.

Assim, foram construídas quatro categorias. A primeira, **Formação docente** foi composta por falas sobre a formação inicial e continuada dos professores. A segunda, **Trabalho docente** agrupou as falas relativas às especificidades do trabalho dos professores junto a alunos DV incluídos. A terceira, **Recursos de TA**,

contém três subcategorias: (1) Utilização, abarcando os equipamentos, estratégias e recursos utilizados pelos docentes, (2) Acesso aos recursos, na escola e em casa e (3) Definição da TA pelos professores, apresentando como os mesmos a definem. A quarta categoria, **Atendimento**, agrupou as falas relativas aos atendimentos especializados e a parceria com profissionais da área da saúde.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados a seguir se referem a categoria **Recursos de Tecnologia Assistiva**, especificamente às subcategorias Utilização e Definição da TA pelos professores.

De acordo com as falas dos professores entrevistados, o tempo de formação e a experiência profissional foram fatores que possibilitaram um trabalho mais efetivo dos docentes com os alunos DV. No entanto, conforme suas informações, parte dos docentes entrevistados parece não se sentirem capacitados para, como disposto no inciso VII do artigo 13 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”. Alguns professores citaram recursos como reglete, punção, máquina de datilografia Braille, soroban, para o trabalho com o aluno DV. Outros ficaram restritos ao material concreto como sólidos geométricos, materiais de encaixe, modelos em MDF⁵ que não se caracterizam como TA, pois esta deve ser sempre um recurso do usuário e não do profissional. Identificamos que são poucas as informações que eles têm a respeito da utilização da TA, sendo que, na maioria das vezes, essa informação é obtida na prática, por meio do trabalho com o aluno deficiente.

No texto da mesma Resolução são mencionados os termos serviços, recursos pedagógicos, recursos de acessibilidade e estratégias definindo no artigo 2º, parágrafo único, o termo recursos de acessibilidade na educação como:

aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 1)

Nessa definição, o termo “equipamento” gera certa imprecisão conceitual, conforme sugere Borges e Tartuci (2017), pois pode ser interpretado como qualquer equipamento ou como equipamentos na perspectiva da TA, assim como os demais termos, pois como não foram explicitados causam diferentes interpretações dificultando o trabalho dos professores com os alunos DV.

Em relação a informações sobre TA, os professores relataram que tiveram algum tipo de informação sobre como utilizar esses produtos, equipamentos ou recursos, conforme as falas reproduzidas a seguir⁶.

[pesquisador: *Você teve alguma informação de como utilizar TA?*] Sim, todas essas informações eles passam pra gente. [pesquisador: *Algum tipo de estratégia, metodologia específica?*] Não, a metodologia é essa, você trazer o real, né, aproximar bem do real, então é isso que eu quero, que eu falo de utilizar o material concreto para aproximar ela bastante do real, pelo fato dela não, não, da visão. (P. 3)

[pesquisador: *Você teve alguma informação de como utilizar equipamentos para essas crianças deficientes visuais?*] A única informação que a gente teve foi do braile, né, e sensoriais até que né, nós fizemos até um curso mesmo, mas que eu não posso levar isso para a minha aluna. (...) [pesquisador: *Você teve alguma informação sobre metodologias específicas ou estratégias para utilizar com o aluno deficiente visual?*] Então, aqui tem a sala de recurso, que eles começaram a explicar como trabalhar, né, foi aonde eu pude ter alguma noção, eles puderam explicar a maneira de trabalhar. (P. 5)

Nas falas dos professores, fica evidenciado que são poucas as informações que eles têm a respeito da utilização da TA com aluno DV. Eles afirmam que na maioria das vezes essa informação é gerada na

⁵ Medium-Density Fiberboard, em português, Placa de fibra de média densidade.

⁶ As falas reproduzidas aqui são as mais significativas e representam a fala do grupo.

prática, através do trabalho com o aluno deficiente e que as informações que receberam não foram suficientes para efetivar seu trabalho utilizando TA.

Quando perguntamos sobre os recursos que eles utilizam com aluno DV, poucos foram indicados por deles e de acordo com a sua área de utilização, por exemplo, os relacionados ao braile (reglete, punção e máquina de datilografia em braile), ao ensino de matemática (QVL adaptado em braile ou em fonte ampliada, soroban e material dourado) e à informática adaptada, como exposto a seguir:

[*pesquisador: Você utiliza algum tipo de recurso diferenciado com esses alunos?*] Eu utilizo computador, soroban, utilizo material concreto, o QVL [...] É o quadro valor lugar. [*pesquisador: O computador tem algum tipo de adaptação específica?*] É instalado o sistema DOSVOX que é um sistema operacional, é, que funciona, né, no ambiente *Windows*. Tem o NVDA que reproduz o ambiente *Windows*. (P.1)

[*pesquisador: Você utiliza algum recurso para trabalhar com ela?*] Recursos que eu pego é daqui da sala de recursos. Esses materiais sólidos, materiais de encaixe, caixinhas com os numerais em braile e em tinta. [*pesquisador: Algum equipamento específico?*] Celular, porque ela gosta muito de ouvir música. Então celular e fone de ouvido. Então, eu tento fazer uma negociação com ela. Se eu conseguir 10 minutos, ela tem 5 minutos de atenção. Se eu consigo 10 minutos com ela e se ela acerta uma atividade, aí ela ouve a música que ela gosta, Anitta (risos). Tem vezes que ela fala “tia o celular, Anitta”. Aí, tá, eu deixo ela ouvir a música. (P. 2)

[*pesquisador: Você utiliza algum recurso específico para trabalhar com ela?*] Não. Eu ainda não consigo nenhum recurso específico a não ser mesmo só o concreto. Eu trabalho com ela o tempo todo com o concreto. [*pesquisador: Que tipo de material concreto?*] Eu procuro sempre brinquedos, né, principalmente por ela ser criança ainda, com 10 anos, então a gente procura os brinquedos para que ela comece dando função a esses brinquedos, a essas ações que é feita através desses brinquedos. (P. 7)

Um dos professores utilizou a metáfora “tem que se virar nos trinta” para descrever os recursos que ele utiliza em sua prática docente, indicando a necessidade de produzir materiais didáticos adaptados para atender as especificidades dos alunos DVs.

Como é possível perceber, em alguns trechos das falas dos professores, o que é apontado como TA não se enquadra na definição proposta pelo CAT (2006) como, por exemplo, o “uso de brinquedos para que ela comece dando função a esses brinquedos”. A indicação de “brinquedos” denota uma apropriação parcial do conceito de TA, pois no processo de representação, o sujeito concede ao objeto um estatuto de signo e, concomitante, lhe atribui um significado. Neste caso, referem-se à brinquedos pedagógicos, que embora favoreçam o desenvolvimento cognitivo, motor e social não se caracterizam como TA.

Na terceira subcategoria, **Definição da TA pelos professores**, foram agrupadas falas sobre definição de TA. Apenas um professor definiu o termo na perspectiva do CAT (2006), porém, este professor tem deficiência visual congênita e acreditamos que por esta razão está mais familiarizado com a TA, pois é usuário de produtos, equipamentos e recursos que promovem a sua autonomia como a utilização do computador, através de leitores de tela e a bengala longa para locomoção independente, dentre outros. De acordo com este docente, TA:

Bom, tem a definição clássica, né, que é todo produto, tecnologia, serviço, que facilite a vida da pessoa com deficiência, tornando a vida mais autônoma e tecnologia assistiva pra a gente, pra quem não tem uma deficiência a tecnologia assistiva ela auxilia, pra gente tornam as coisas possíveis. (P. 1)

Os demais professores utilizaram as palavras recursos e aparelhos, citando lupas, livros táteis, programas de síntese de voz, recursos de ampliação de imagem, TA de baixo e alto custo. As tecnologias digitais também apareceram com bastante frequência, embora para serem consideradas TA, devem ser um recurso específico do usuário na promoção de algum tipo de autonomia e independência para a realização de alguma atividade. As falas reproduzidas a seguir expressam o entendimento do grupo.

[pesquisador: *E para você, o que é tecnologia assistiva?*] Então, eu acho que TA é um recurso pra gente poder ajudar, nos auxiliar no trabalho e é a forma que a gente pode trabalhar, um recurso. [pesquisador: *Você tem como me dar exemplos desses recursos? Para você, o que seriam esses recursos?*] É (breve pausa), por exemplo, o livro que a gente confecciona, ou o celular que eu pego para ela na hora em que a gente faz uma negociação. Acredito que seja isso. (P. 2)

[pesquisador: *E para você, o que é tecnologia assistiva?*] TA é tudo o que facilita, né, a vida do outro, né, que inclui. [pesquisador: *E no caso da deficiência visual?*] Tecnologia assistiva na deficiência visual. Ah, tem vários programas aí, o DOSVOX é um, é um deles, pro deficiente visual. Eu acredito que daqui pra frente aí, vão aparecer outros bem melhores. Mas hoje, o DOSVOX é pra eles, ótimo! [pesquisador: *Você daria mais algum outro exemplo de tecnologia assistiva além do DOSVOX para o deficiente visual?*] Pra deficiente visual? (pausa) É totalmente cego? Tem a lupa, tem aquela lupa, né, tem (pausa) audiodescrição (pausa), assim, tem livros, até aqui na escola mesmo. A Fundação ela oferece o curso de Braille e aqui foram confeccionados vários livros acessíveis. (P. 3)

[pesquisador: *E para você, o que é tecnologia assistiva?*] (Longa pausa, seguida de risos). Ai, (novamente longa pausa e risos). Me pegou (longa pausa). Ai, eu não sei explicar direito. [pesquisador: *Você não sabe me explicar direito, mas você tem como me dar exemplo? Para essa aluna, o que você acha que seja tecnologia assistiva?*] Aparelhos que sejam voltados para audição, né, computadores voltados para essas crianças, né, que vai fazer com que ela vai poder interagir, né, porque tudo mesmo é a audição dela. Então, para mim, a tecnologia assim, tem que haver mais nas escolas, (...) É o meu ponto de vista, tá. É a minha opinião. Não tenho. Tem que ter esses computadores, poderia ter uns *tablets* voltados tudo para essas crianças ter, saber manusear. Então, para poder trabalhar com elas mesmo a audição, não só a nossa fala, né, porque, às vezes, nós temos que nós mesmos que arrumar os recursos para poder trazer. (P. 5)

De acordo com as falas desses docentes, a TA parece se resumir a recursos, a “tudo que inclui”, “tudo que facilita a vida das pessoas”, mesmo quando, em alguns momentos, usem as palavras aparelhos, equipamentos e instrumentos para defini-la, apresentando exemplos como órteses, livro tátil, lupa. Alguns dos professores associam TA a equipamentos eletrônicos, como computador, *tablet*, celular e acreditamos que essa associação se deve, sobretudo, ao emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano.

O que chama a atenção é a associação da TA à inclusão pelos professores, porém, por si só ela não promove a inclusão do aluno com deficiência. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a TA visa facilitar o desempenho das mais variadas funções, oportunizando ao sujeito a realização de atividades, favorecendo sua autonomia pessoal, total ou assistida, qualidade de vida e inclusão. Para a realização das atividades, deve-se considerar o grau de independência, funcionalidade, cognição e o contexto educacional, sócio familiar e a dinâmica dos pais, cuidadores e/ou responsáveis em relação a PcD. Em alguns momentos estas questões não são consideradas pelos professores dificultando o processo de aprendizagem dos alunos deficientes visuais e, conseqüentemente, a sua inclusão escolar e social.

Da análise da categoria Recursos de Tecnologia Assistiva, especificamente às subcategorias Utilização e Definição da TA pelos professores identificamos que poucos recursos foram sinalizados e alguns deles não caracterizam TA. Além disto, a definição dada por eles para essa tecnologia relaciona-se a recursos, aparelhos e tecnologias digitais.

- [6] BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009b. 138 p.
- [7] JODELET, D. (Org). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- [8] MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- [9] OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: 2012.
- [10] POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- [11] SÁ, C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

Capítulo 10

Propostas de atividades de cinemática para deficientes visuais aplicada no Colégio Pedro II pelo Grupo do PIBID/UFRJ – Física

Aline Guilherme Pimentel

Felipe Moreira Correia

Sandro Soares Fernandes

Deise Miranda Vianna

Resumo: Apresentamos nesse trabalho propostas de atividades para serem realizadas numa turma de caráter inclusivo aplicadas pelo projeto PIBID/UFRJ – Física, no Colégio Pedro II, campus São Cristóvão III. Elas foram realizadas em turmas de segunda série do ensino médio, em que há presença de alunos com deficiência visual. Nos deparamos com o desafio de planejar atividades em que eles fossem protagonistas e não meros ouvintes, enquanto o restante do grupo resolvia os desafios propostos. Outro fator motivacional foi a constatação da falta de material para que os professores possam transpor os conceitos a serem ensinados de forma inclusiva. A primeira atividade é uma adaptação de um produto educacional elaborado pela equipe e que já foi utilizado em uma outra turma no ano anterior. Esse material foi desenvolvido para se trabalhar gráficos em cinemática, tanto a leitura quanto sua construção para os movimentos uniforme e uniformemente variado frente a dificuldade dos alunos com esse tema. Já a segunda atividade foi para a comparação das velocidades angular e linear em esquemas de acoplamento de polias. As atividades permitiram que os alunos pudessem fazer parte do processo de aprendizagem de forma mais ativa, coisa que normalmente não acontece.

Palavras-chave: Ensino inclusivo, Atividades Investigativas, Cinemática, PIBID/CAPES

1. INTRODUÇÃO

Os roteiros apresentados aqui são produtos educacionais produzidos pelo PIBID/UFRJ-Física que tem sido utilizado pelos licenciandos do Instituto de Física da UFRJ em suas práticas docentes no Colégio Pedro II.

O Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão III, onde atuamos, é uma tradicional instituição de ensino público federal, está localizado na cidade do Rio de Janeiro em São Cristóvão, com cerca de 1200 alunos, em turmas de 30 alunos, em média. A participação dos licenciandos no campus é supervisionada por dois professores participantes do subprojeto, além de três coordenadores na UFRJ e esta equipe tem participação em 11 turmas do ensino médio.

A atuação do subprojeto PIBID/UFRJ-Física é feita no turno regular das escolas. Os bolsistas participam da preparação das aulas regulares, em conjunto com os professores supervisores e coordenadores do projeto, e também participam da sua execução. Desta forma, os licenciandos interagem com os estudantes de varias formas, seja tirando dúvidas, resolvendo exercícios, desenvolvendo roteiros de atividades práticas e teóricas ou colaborando nas discussões em sala. Estas diferentes maneiras de atuação tornam o papel dos licenciandos dentro da sala de aula um elemento de grande relevância na formação do aluno e do licenciando.

Nesse trabalho apresentamos duas atividades que foram aplicadas no ano de 2016 em turmas da segunda série do ensino médio que continham alunos com deficiência visual. Nas atividades realizadas, buscamos valorizar uma metodologia de trabalho que levasse os alunos a realizarem atividades investigativas (BORGES, 2002), participando do processo de ensino através de discussões e enriquecendo sua compreensão dos processos de aprendizagem da ciência. Durante a aplicação da atividade, professores e licenciandos do projeto PIBID atuaram como orientadores, e os alunos puderam compreender a importância de criar vínculos entre a Física que eles estudam na escola e diferentes situações que fazem parte do cotidiano deles, além da inclusão dos alunos cegos nas atividades, fazendo-os deixarem de ser meros ouvintes para terem participação ativa no desenrolar da atividade.

2. MOTIVAÇÃO

Frente a dificuldade em encontrar recursos didáticos inclusivos direcionados ao estudo da Física para alunos com deficiência visual e no interesse de fazer com que esses alunos possam realmente interagir com a disciplina que está sendo ensinada, nos desafiamos a criar produtos educacionais de baixo custo onde permitimos que o aluno cego explorasse com objetividade, através do tato, o que está sendo discutido em sala de aula.

O tato é o sentido que é mais utilizado pelos os cegos, é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o ambiente. Por esse motivo os materiais apresentados exploram muito esse sentido, contendo texturas e materiais diferentes, assim como uma mistura de cores para utilização do material com alunos de baixa visão (VIANNA, 1999).

Ao pensarmos em aplicar o roteiro de gráficos para a turma – a primeira atividade –, percebemos que os alunos com deficiência visual dificilmente conseguiriam compreender o que estava sendo proposto por se tratar de figuras, textos e gráficos impressos no papel e que eles não teriam verdadeiro acesso e, assim, estariam ali junto com os grupos apenas como ouvintes, sem que concluíssem por si os conceitos, como propostos em atividades investigativas, apenas absorvendo o que seus colegas iriam debater.

Os mesmos problemas são encontrados nos conceitos de transmissão de movimentos circulares que são apresentados mostrando acoplamento de polias. Nós, professores videntes, costumamos fazer o uso de desenhos no quadro, o que impossibilita que o aluno cego absorva por completo o que está lhe sendo apresentado. Desenvolvemos, então dois experimentos onde os alunos podiam tatear e perceber as relações que antes haviam sido expostas no quadro branco, presente na segunda atividade.

3. PRIMEIRA ATIVIDADE: ADAPTAÇÃO DO ROTEIRO DE GRÁFICOS

O roteiro original se encontra na página do blog do projeto PIBID/UFRJ – Física (disponível em: <https://goo.gl/sDQlpB>)

Na maioria das situações, os alunos com alguma necessidade específica ficam isolados se colocados em grupo para a atividade, por conta disso, foi feita uma adaptação das questões apresentadas no roteiro de modo a se tornarem tateáveis.

Essa atividade foi originalmente dividida em duas etapas. Na primeira, foram apresentados diferentes tipos de gráficos e duas questões relativas a eles.

O material utilizado foi: barbante, cola quente, cartolinas e papéis com diferentes cores e texturas .O Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidades Específicas, NAPNE, do Colégio Pedro II, imprimiu as legendas e textos em braile para os alunos, transformamos as seguintes questões em materiais adaptados:

Questão 1: (ENEM – MEC – 2005) *Moradores de três cidades, aqui chamadas de X, Y e Z, foram indagados quanto aos tipos de poluição que mais afligiam as suas áreas urbanas. Nos gráficos abaixo estão representadas as porcentagens de reclamações sobre cada tipo de poluição ambiental.*

Considerando a queixa principal dos cidadãos de cada cidade, a primeira medida de combate à poluição em cada uma delas seria, respectivamente:

- a) *Manejo de lixo; Esgotamento sanitário; Controle de emissão de gases*
- b) *Controle de despejo industrial; Manejo de lixo; Controle de emissão de gases*
- c) *Manejo de lixo; Esgotamento sanitário; Controle de despejo industrial;*
- d) *Controle de emissão de gases; Controle de despejo industrial; Esgotamento sanitário*
- e) *Controle de despejo industrial; Manejo de lixo; Esgotamento sanitário*

Figura 01: Gráficos de setores apresentados na questão 1

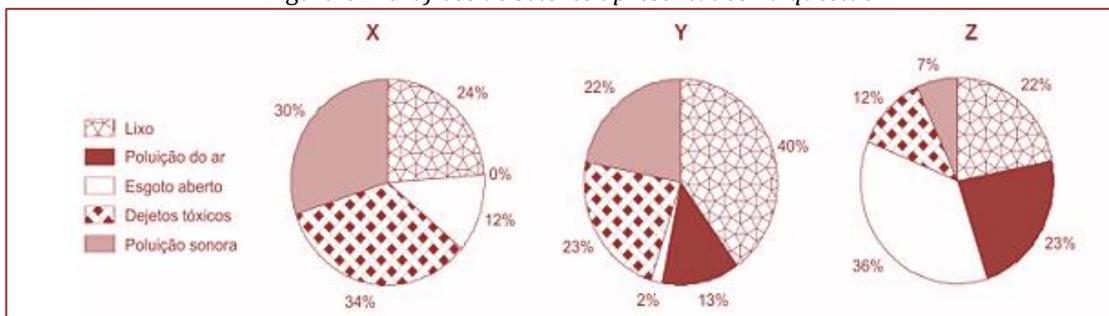


Figura 02: Gráficos de setores utilizados em sala de aula para a questão 1



(Fonte: acervo pessoal)

Questão 2: (ENEM-MEC – 1999) *Para convencer a população local da ineficiência da Companhia Telefônica Vilatel na expansão da oferta de linhas, um político publicou no jornal local o gráfico I, abaixo representado. A Companhia Vilatel respondeu publicando dias depois o gráfico II, onde pretende justificar um grande aumento na oferta de linhas. O fato é que, no período considerado, foram instaladas, efetivamente, 200 novas linhas telefônicas.*

Analisando os gráficos, pode-se concluir que:

- a) o gráfico II representa um crescimento real maior do que o do gráfico I.
- b) o gráfico I apresenta o crescimento real, sendo o II incorreto.
- c) o gráfico II apresenta o crescimento real, sendo o I incorreto.
- d) a aparente diferença de crescimento nos dois gráficos decorre da escolha das diferentes escalas.
- e) os dois gráficos são incomparáveis, pois usam escalas diferentes.

Figura 03: Gráficos de linha apresentados na questão 2

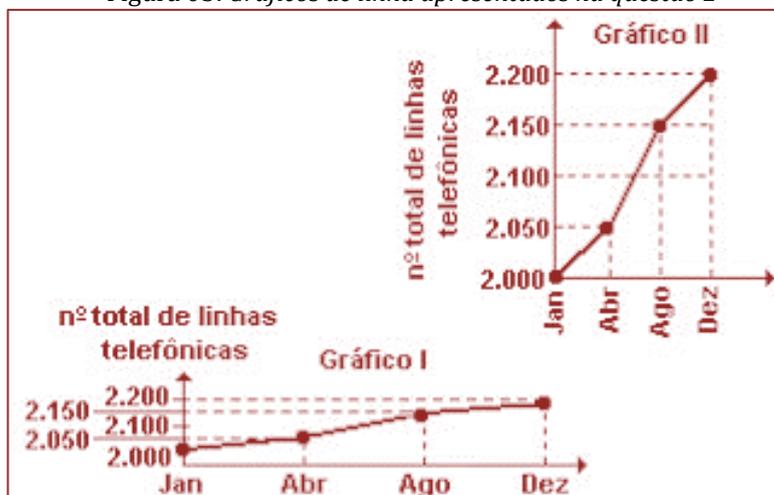
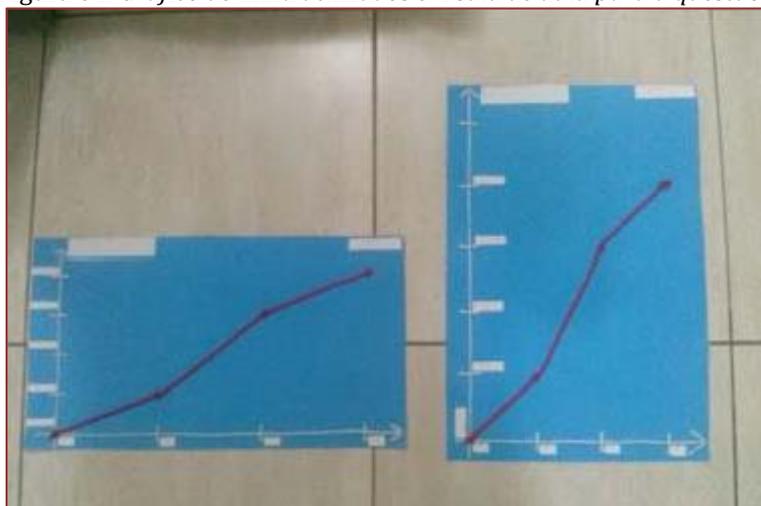


Figura 04: Gráfico de linha utilizados em sala de aula para a questão 2



(Fonte: acervo pessoal)

Os alunos com baixa visão e/ou cegos recebiam um roteiro com letra ampliada ou em braille permitindo-os fazer a leitura das questões e, utilizando o material, interpretar os gráficos e resolver as questões assim como os demais alunos.

Figura 05: Alunos manipulando os gráficos para interpretar as situações abordadas



(Fonte: acervo pessoal)

Na segunda etapa dessa atividade, os alunos deveriam esboçar os gráficos posição x tempo e velocidade x tempo da situação-problema – original e escrita por um licenciado participante do PIBID/UFRJ – Física – a seguir:

Era uma vez um garoto chamado Sandrinus, um menino até que um pouco normal tirando seu fanatismo por Star Wars e seu grande interesse por física. Em uma bela manhã de sábado, o pequeno garoto estava empolgado para ir para a escola, pois tinha varias duvidas da lista de exercícios de física, e como Sandrinus era um aluno dedicado, acordou cedo para não chegar atrasado. Um pouco antes de sair de casa, mandou um whatsapp para sua namorada pedindo para se encontrarem no BRT para irem juntos à aula, se despediu do seu cachorro R2D2 e foi para a escola.

Ele saiu de casa pensativo, elaborando seus argumentos para impressionar o professor na hora da aula e como saiu cedo de casa, caminhou tranquilamente com velocidade de módulo constante (3,6 km/h), durante 2 minutos, até o ponto do BRT.

Ao chegar à estação, o menino ficou esperando sua namorada por cinco minutos e nada dela aparecer. Sandrinus, então, entrou no ônibus e partiu para a escola, mas durante o trajeto no ônibus, Sandrinus mandou outro whatsapp para sua namorada reclamando sobre o que tinha acontecido. Utilizando um aplicativo do Android (acelerômetro) Sandrinus percebe que o ônibus acelera e freia uniformemente sempre com aceleração de módulo 1m/s^2 e que na maior parte do tempo o ônibus viaja com sua velocidade limite de 72km/h.

A viagem de ônibus durou 10 minutos e assim que desceu do Bus “apertou” o passo executando uma rapidez duas vezes maior do que quando caminhava, pois a aula começaria em apenas 4 minutos. Quando estava quase chegando à entrada do colégio, Sandrinus recebeu uma resposta de sua namorada. Ela pedia desculpa falando que não tinha sinal no celular de manhã e falou que estava quase chegando ao ponto de ônibus perto da escola. Ele então não podia fazer mais nada por ela e continuou em seu trajeto até a escola, já que a pontualidade e a responsabilidade de não perder a aula era maior do que qualquer coisa. Sandrinus entrou em sala às 7 horas.

3) agora vamos construir os gráficos, da velocidade em função do tempo e da posição em função do tempo, dos trechos destacados abaixo utilizando o plano cartesiano:

a) “Ele saiu de casa pensativo, elaborando seus argumentos para impressionar o professor na hora da aula e como saiu cedo de casa, caminhou tranquilamente com velocidade de módulo constante (1 metro por segundo!, durante 2 minutos, até o ponto do BRT”

b) “Ao chegar à estação, Sandrinus ficou esperando sua namorada por cinco minutos e nada dela aparecer”

c) “Assim que desceu do bus ‘apertou’ o passo executando uma rapizes duas vezes maior do que quando caminhava”

d) “ônibus acelera e freia uniformemente sempre com aceleração de um metro por segundo ao quadrado e que na maior parte do tempo o ônibus viaja com sua velocidade limite de 72 km/h”

Utilizando um Geoplano, material disponibilizado pelo NAPNE e já conhecido dos alunos pelo uso nas aulas de matemática, e um elástico, os alunos puderam montar os gráficos e ainda perceber como as funções se comportam em cada tipo de movimento que já havia sido estudado. Enquanto os alunos construía os gráficos, eles tinham apoio e orientação de um licenciando que os acompanhava.

Figura 06: Gráfico sxt construído por um aluno



(Fonte: acervo pessoal)

Figuras 07 e 08: Alunos durante a construção dos gráficos com orientação do monitor

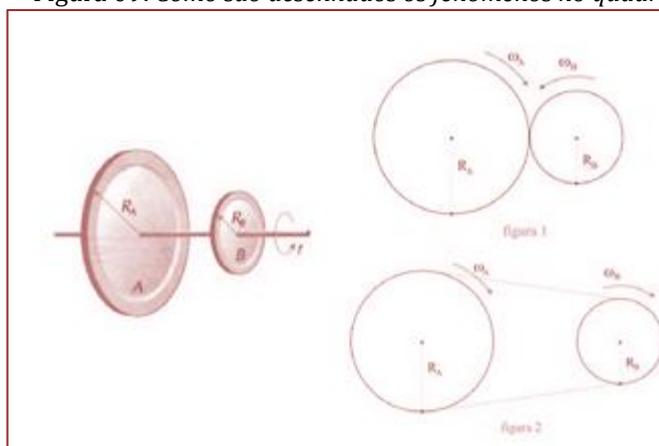


(Fonte: acervo pessoal)

Segunda atividade: Velocidade angular e velocidade linear abordadas em problemas de transmissão de movimento e acoplamento de polias

Quando esse tema é abordado em sala de aula, nós, professores videntes, costumamos utilizar de desenhos no quadro para explicar o que acontece, tal como a seguinte representação:

Figura 09: Como são desenhados os fenômenos no quadro



Ao ser exposto no quadro dessa forma para todos os alunos não se pode supor que os alunos deficientes visuais conseguirão imaginar o fenômeno, mesmo com o professor conversando com a turma e explicando as relações presentes. A necessidade de um material para que eles possam tocar, sentir se dá para que esses alunos possam ter a percepção entre as mesmas relações anteriormente discutidas.

Tendo em vista essa problematização foi criado o kit onde é possível a comparação da transmissão de movimento circular com raios iguais e diferentes, tanto no acoplamento de “polias” como quando as polias estão no mesmo eixo, podendo comparar as velocidades linear e angular nas situações.

Todo o material foi produzido com intenção de ser de fácil acesso e baixo custo, de forma que a confecção não seja uma dificuldade para esse kit. Foram usados: folhas de EVA, tampas de garrafa de diferentes tamanhos, linha e miçangas para representar os raios/diâmetros, palito de churrasco, alfinetes e uma caixa de sapato para servir de base do acoplamento de polias (Figura 10).

Figura 10: O Kit de demonstração de transmissão de movimento circular



(Fonte: acervo pessoal)

Essa segunda atividade se diferencia da primeira por ser uma atividade de caráter inclusivo, de modo que todo e qualquer aluno têm acesso ao conhecimento através dela, enquanto a primeira atividade – pelos conteúdos terem sido escritos em braille – se limitam a pessoas que consigam fazer a leitura. Isso também foi perceptível durante a aplicação, já que apesar de o kit ter sido criado pensando na aproximação dos alunos deficientes visuais, acabamos despertando a curiosidade dos demais alunos da sala, que puderam também participar da atividade. Assim, o acesso de nenhum aluno foi excluído devido a alguma característica específica do experimento.

Quando estamos falando da transmissão do movimento circular são inúmeras situações do dia a dia em que percebemos algum tipo de vantagem mecânica quando fazemos uso de acoplamento entre polias de raios diferentes, podendo estar variando a velocidade linear ou a velocidade angular. E essas situações que o kit proporciona leva o aluno a entender a relação entre essas grandezas através desses movimentos do cotidiano, tais como o uso de marchas da bicicleta e correias de motores automobilísticos.

O acoplamento de polias se dá através da junção de dois objetos circulares, aqui representados por tampas de garrafa PET e discos feitos de EVA. Em primeiro momento, fazemos a transmissão de movimento para as circunferências de mesmo raio e pedimos aos alunos que diferenciem o que acontece quando estão encostadas uma na outra ou quando estão ambas sendo movimentadas por conta do palito de churrasco.

Figura 11: *Transmissão de movimento: raios iguais e raios diferentes*



(Fonte: acervo pessoal)

Após discussão entre os alunos, modificamos um dos objetos circulares de modo que ambos sejam de diferentes raios e, novamente, pedimos aos alunos que descrevam o que está acontecendo e tentem diferenciar as duas situações.

Figura 12: *Acoplamento de polias num mesmo eixo: raios iguais e raios diferentes*



(Fonte: acervo pessoal)

O kit se mostrou bastante efetivo em despertar a curiosidade dos alunos para o tema e nos permitiu ampliar as discussões que haviam sido feitas sem significado ao ser desenhada no quadro, ampliando o seu objetivo inicial e nos incentivando a cada vez mais criarmos situações em que todos os alunos possam ser protagonistas dos seus processos de ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essas atividades, os alunos cegos, que normalmente tem muita dificuldade de compreender algum fenômenos físicos, puderam fazer parte do processo de aprendizagem de forma mais ativa e ainda nos retribuíram com a gratificante frase “seria mais fácil aprender Física se fosse assim”. Nos vimos no desafio de criar novos materiais para auxiliar nesse processo de um ensino inclusivo na Física e, assim, disponibilizar materiais numa área que não é tão abordada.

Desenvolvendo propostas como essas, buscamos privilegiar um modelo em que o aluno faz parte do processo de ensino. Nesse tipo de atividade investigativa e inclusiva, os professores e licenciandos também passam de avaliadores para avaliados, pois são continuamente forçados a pensar, montar diferentes estratégias de aulas e que devem estar sempre prontos para situações problemas, pelas quais não haviam passado. É desafiador, contudo o retorno poderá ser mais confortante e efetivo para a aprendizagem do aluno. A satisfação maior das nossas atividades é perceber que nossos alunos atingiram os objetivos propostos, ou planejados, com os roteiros de atividades.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAGÃO, Gabrielle Barbosa. Um experimento inclusivo: o plano inclinado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. 20f p. tese conclusão de curso, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- [2] VIANNA, Tatiana de Abreu Sampaio. Relacionamentos que exigem tato: Um estudo acerca do trato com o deficiente visual. Rio de Janeiro, UNIRIO, 1999. 47f p. tese conclusão de curso, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Rio de Janeiro, Escola de educação, Rio de Janeiro, 1999.
- [3] BORGES, A.T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. V19, N3, 2002, UFSC, Florianópolis, p.291-313
- [4]

Capítulo 11

Perspectivas educacionais e inclusivas sobre a conscientização do Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil, a partir do desenho animado

Bruna Nogueira Pereira

Giovani de Castro Lopes

José Ricardo da Silva Ramos

Resumo: O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento relacionado a díade referente a alterações na qualidade e quantidade na interação e comunicação social e no padrão de comportamentos e interesses restritos e/ou repetitivos.

Diante desse contexto, a instituição escolar ao receber os estudantes que se apresentarem dentro do espectro, tendem a promover as adaptações e métodos de aprendizagens necessárias para a inclusão estudantil, além de abolir as formas de preconceito e estabelecer o respeito às diferenças com o foco em propiciar um meio social inclusivo e acolhedor. O objetivo deste estudo foi investigar e discutir a influência dos desenhos animados sobre a criança, em repercussão no processo de ensino aprendizagem e na sociedade, sobretudo na percepção do autismo. Foi realizado um estudo de caso, com estudantes, devidamente matriculados em duas turmas do Ensino Infantil, do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC Paulo Dacorso Filho, localizado na cidade de Seropédica/RJ, durante a semana do Dia Internacional da Conscientização sobre Autismo. Ocorreu a exposição de desenhos animados, em formato vídeo para a turma A e em formato gráfico, gibi, para a turma B, seguido de um diálogo, entre os discentes e os docentes, sobre os dados informados nos desenhos e conhecimentos anteriores, de maneira lúdica e simplificada. Nos resultados obtidos, nota-se a agradável recepção sobre o assunto e fácil entendimento após a exibição dos desenhos, em ambos os modos. Além de observar que a maioria dos alunos consegue reconhecer algumas das características do transtorno e o identifica em um indivíduo próximo como, por exemplo, colegas de classe ou familiares. Por fim, considera-se que o estudo foi relevante para a conscientização local como um dos meios para incentivar a abordagem da temática, a importância sobre o diagnóstico precoce, informações e compreensões acerca do autismo e a promoção de uma visão inclusiva, desde as primeiras etapas do ensino escolar.

Palavras-chave: Autismo. Desenho Animado. Educação Inclusiva. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O Autismo, também chamado de TEA – Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento que compreende alterações que podem interferir tanto na quantidade, quanto na qualidade das interações e comunicações sociais em conjunto a padrão comportamental com tendência a interesses restritos e/ou repetitivos.

A demanda de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares encontra-se em alta e devido a isso é necessário cada vez mais estudos a fim de compor informações para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que estes estejam capacitados em estabelecer e criar metodologias de ensino para a aprendizagem.

De acordo com as legislações brasileiras, os institutos escolares devem atender esse público e constituir os meios de adaptações para êxito na aprendizagem. Trata-se de um direito garantido para os estudantes com necessidades especiais pela Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista⁷ (BRASIL, 2012) e adota as pessoas diagnosticadas com o transtorno como pessoa com deficiência (PCD) para as implicações legais.

A partir desta lei, ao serem considerados pessoas com deficiência, detêm por direito à educação como, por exemplo, o atendimento especializado garantido. Além disto, fica garantido o acesso a ações da assistência social e os da saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, os atendimentos multiprofissionais e terapêuticos, os medicamentos e as demais informações que possam promover o tratamento adequado às necessidades da pessoa com autismo.

Este estudo trata-se de uma estudo de caso sobre uma experiência pedagógica com turmas do Ensino Infantil do Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente – CAIC Paulo Dacorso Filho, situado na cidade rural Seropédica/RJ, realizada, durante a campanha do grupo PIBID Educação Física, ligado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na semana do Dia Mundial da Conscientização do Autismo, dia 02 de abril, com o objetivo de divulgar, apresentar e fornecer informações sobre o Transtorno do Espectro Autista aos estudantes. O estudo de campo apresenta uma discussão acerca da percepção dos educandos das turmas da educação infantil, na faixa etária entre cinco (5) a sete (7) anos, sobre o autismo, na qual os desenhos animados exibiam de maneira lúdica, por mídia vídeo, turma A, e história em quadrinhos e/ou gibi, turma B.

Como referência no âmbito educacional, compreendeu-se a alteração na Lei 9.394, que refere as diretrizes e bases da Educação Nacional, a partir de 2014, que estabelece que as escolas da Educação Básica devam exibir no mínimo, duas horas mensais de filmes de produção nacional. De forma que a exibição dos filmes constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas.

As principais questões que incitaram a investigação para este estudo foram:

- Quais as percepções da criança inserida na Educação Infantil sobre o TEA (Transtorno do Espectro Autista)?
- Como procedeu a prática da conscientização e inclusão através dos desenhos animados?
- A utilização de desenhos como recurso didático é eficiente no processo educacional?
- Como utilizar os recursos midiáticos nas aulas de Educação Física para o Ensino Infantil?

Justifica-se essa pesquisa por duas razões: Primeiramente pela facilidade de expor e trabalhar o tema desta forma, em acordo à paixão por desenhos animados na infância, conduzindo uma visão distinta sobre as pessoas com deficiência ou necessidades especiais; E o segundo é a divulgação e conscientização sobre o transtorno, a fim de evitar diagnósticos tardios e, também, formas de preconceitos.

⁷ Também chamado Lei Berenice Viana, em homenagem a luta dos militantes, pais e/ou responsáveis de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1.1 HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

A terminologia “autismo” foi empregada pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, que associou, originalmente, a esquizofrenia, ao caracterizá-la como uma existência isolada referido à conjuntura social. (SIQUEIRA et al., 2015).

Aos meados da década de 40, Léo Kanner⁵ (1943) declarou seus primeiros estudos sobre crianças que apresentavam comportamentos persistentes e peculiares, denominados estereotípias⁶, ou dificuldades na interação social. Kanner foi o precursor ao dedicar-se a investigar e publicar uma pesquisa detalhada sobre os casos, que denominou como “Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo”, diferenciava o distúrbio da esquizofrenia e em 1943, lançou um informe intitulado “Alterações autísticas do contato afetivo”. Adiante vieram outros estudiosos que buscavam compreender o transtorno até sua atual definição. (ORRÚ, 2012)

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria - APA (2014) em seu vigente Manual de diagnóstico e estatístico das perturbações mentais - DSM-V elucida que o conceito que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e seus principais sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento infantil, ou seja, desde o nascimento ou nos anos iniciais da infância. O atraso na linguagem verbal e as dificuldades para socialização são as características que despertam maior atenção aos pais ou responsáveis, entretanto a manutenção do contato visual enquanto ocorre à amamentação é um dos indicativos observados em pessoas que possuem diagnóstico do autismo.

KLIN (2006) afirma que “o início do autismo é sempre antes dos três anos de idade. Os pais normalmente começam a se preocupar entre os 12 e os 18 meses, na medida em que a linguagem não se desenvolve”.

2.1.2 CARACTERÍSTICAS

É possível observar características comuns em indivíduos que possuem o Transtorno do Espectro autista, tais como as descritas a seguir:

As dificuldades e carências quanto à interação e comunicação social são uma das principais características do autismo.

Em bebês e crianças jovens com autismo, a face humana possui pouco interesse; observam-se distúrbios no desenvolvimento da atenção conjunta, apego e outros aspectos da interação social. Por exemplo, a criança pode não se engajar nos jogos habituais de imitação da infância (e.g., esconde-esconde), pode gastar um tempo descomedido explorando o ambiente inanimado quando estimulada pela fala incidental produzida pelos demais em sua proximidade. As habilidades lúdicas, além da exploração sensorial dos brinquedos, podem estar completamente ausentes. (KLIN, 2006)

Contudo o interesse social pode aumentar com o tempo, indivíduos mais velhos com autismo podem ter mais disposição de aceitar a interação e integração social, mas não a buscam de maneira ativa.

O outro critério diagnóstico que determina o diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista que se refere aos aspectos comportamentais repetitivos e interesses fixos, altamente restritos e limitados, como estereotípias motoras ou sensoriais simples ou complexas, como a criação de maneirismos, que podem incluir, geralmente, andar na ponta dos pés, balançar as mãos ou todo o corpo, roer unhas e outras maneiras que são utilizadas para promoção da autorregulação. A insistência ou inflexibilidade a rotinas ou padrões ritualizados, com dificuldades com as variações ou transições, rituais de saudação, indigência de realizar sempre a mesma trajetória ou alimentar-se com os mesmos alimentos diariamente ou outra modificação de interesses e atividades em sua rotina.

O rompimento dos seus hábitos, tanto nas atividades quanto no ambiente, pode provocar estresse, descontentamento e contrariedade à criança, pois esta tende a criar interesses em atividades repetitivas a fim de conhecer sua sequência e seus objetivos e instituir vínculos com objetos e podem gerar comportamentos inapropriados ou disruptivos, se não realizado com uma abordagem conciliadora.

“Em crianças mais jovens, as vinculações aos objetos, quando ocorrem, diferem dos objetos transicionais habituais, no sentido de que os objetos escolhidos tendem a ser rígidos e não fofos e geralmente é a classe do objeto, mais do que o objeto específico, que é importante, e.g., a criança pode insistir em carregar algum tipo de revista com ela para todos os lugares esses movimentos são realizados como uma fonte de prazer ou forma de se auto-acalmar e podem, às vezes, ser exacerbados por situações de estresse. A criança pode preocupar-se com objetos que giram, e.g., ela pode gastar longos períodos de tempo olhando um ventilador de teto girando.” (KLIN, 2006, p.9)

As dificuldades na comunicação oral, e também corporal, apesar de apresentarem frequentemente em sujeitos inseridos no espectro autista não compõem o aspecto diagnóstico. Em alguns casos a criança autista pode, até, não se expressar por meio da fala. Há alguns prejuízos que retardam a comunicação não verbal, do autista, como, por exemplo: Indivíduos com autismo podem apresentar pobre contato visual, ou seja, evitam ou possuem dificuldades em manter a habilidade social, ou em outros casos podem possuir déficits em realizar ou reparar em expressões faciais. Outra questão é a comunicação por métodos não verbais, como em alguns casos alguns sujeitos com autismo após a aquisição da linguagem possuem dificuldades em iniciar ou prosseguir um diálogo ou, desenvolvem a ecolalia, maneirismo em que o indivíduo tende a repetir o que lhe é dito ou escutado em seu ambiente. (APA, 2014)

Nota-se confusões na parte da interação e comunicação social referente a pessoa com autismo que pode não conseguir interpretar a comunicação explorada como, por exemplo, as variações e entonações de voz, ambiguidades ou figuras de linguagem, semelhante as expressões e trocadilho, na qual uma frase pode ser entendida de maneiras distintas, com a intenção de provocar humor ou ironia.

2.1.3 A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é uma temática abordada por muitos autores (MACEDO, 2001; GLAT, 2007; PLETSCHE, 2010) que explicitam que os docentes devem atender seus alunos, a fim de estimular suas potencialidades através de adaptação curriculares e flexionar os padrões avaliativos, além de respeitar os limites individuais e criar meios de integração social.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9) afirma que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

No caso específico do autismo é necessário, efetivamente, de um trabalho integrado e harmonioso do (a) professor (a) com o (a) mediador (a) escolar ou acompanhante terapêutico e com a família. Desta forma fornece fundamentos para o êxito do processo educacional que abrange todos os âmbitos do desenvolvimento infantil com cooperação e orientação.

“Ainda que algumas evidências de responsabilidade diferenciada aos pais possa ser observada quando a criança ingressa na escola primária, os padrões de interação social permanecem bastante desviados da normalidade. Apesar disso, os ganhos em obediência e comunicação são conseguidos geralmente durante os anos em que ela cursa a escola primária, especialmente se são feitas intervenções estruturadas, individualizadas e intensivas.” (KLIN, 2006)

Pode-se ressaltar também a formação continuada dos profissionais que atuam com esse público, principalmente os da educação e saúde, com intuito de atualização frequente e informativa.

2.2 A MÍDIA E OS DESENHOS ANIMADOS

2.2.1 A MÍDIA NA EDUCAÇÃO

A partir de 2014, Incluído pela Lei nº 13.006, foi declarado à alteração na Lei 9.394 – Sobre As Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que estabelece que as escolas de educação básica devam exibir no mínimo, duas horas mensais de filmes de produção nacional. De forma que a exibição dos filmes constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas.

A partir deste respaldo legal e da literatura, observamos a ascensão da utilização de recursos midiáticos devido a sua relevância, principalmente nos primeiros anos da Educação Básica. Como por exemplo, a utilização de desenhos animados com o Ensino Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

“A imagem visual dos desenhos, seus signos e o foco fantasioso são interpretados de forma variada pelas crianças, em cada uma há um entendimento particular. Do mesmo modo que este pode divertir e ensinar, ele poderá influenciar no comportamento, nas atitudes e no desenvolvimento das atividades diárias. Sendo assim, a criança passa de mera receptora para uma processadora de conteúdo. Na educação infantil as crianças compartilham diversas situações que envolvem o bem-estar e a construção de valores significativos na interação social. A ludicidade/brincadeira torna-se, nesta fase, a prática mais importante para o desenvolvimento da criança, favorecendo aspectos cognitivos para o crescimento da autonomia e sociabilidade.” (SILVA & GOMES, 2009, p. 2)

A utilização de recursos midiáticos para fins educacionais é, somente, mais um recurso didático do corpo docente auxiliador no processo ensino aprendizagem e, também, auxilia de maneira lúdica na construção da cidadania e do processo de inclusão e integração.

2.2.2 UM PROJETO DE INCLUSÃO ATRAVÉS DO DESENHO ANIMADO

A inclusão se caracteriza por ser uma filosofia que aprecia a diversidade do sujeito como apropriada e desejável, trazendo a cada local a oportunidade de conduzir à aprendizagem e ao crescimento, de modo a valorizar as experiências e as funções de cada membro. (FERREIRA, 2005)

A partir desta afirmação, o cartunista brasileiro Maurício de Souza criou o personagem com Transtorno do Espectro Autista André, introduzindo-o na revista promocional *“Turma da Mônica - Um Amiguinho Diferente”*, que foi criada a pedido da Associação de Amigos do Autista (AMA), com o intuito de fomentar a conscientização acerca da causa do autismo ao relatar características das pessoas com autismo e demonstrar formas de intervenção inclusivas.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Este estudo é caracterizado como um estudo de campo. Foi utilizado o método observacional, pelos profissionais da educação: professores e estagiários, sobre o comportamento e linguagem, tanto verbal quanto não verbal, através das expressões e trabalhos em desenhos, dos alunos por essa temática a partir dos vídeos apresentados e da conversa informal realizada.

O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis. (GIL, 2002, p.53)

Foi realizada uma aula, em cada turma, com a exposição do desenho animado *“Turma da Mônica”*, desenvolvida pelo cartunista Maurício de Sousa intitulada *“Turma da Mônica - Um Amiguinho Diferente.”*, que foi criada a pedido da Associação de Amigos do Autista (AMA), com foco no personagem, que possui o Transtorno do Espectro Autista, André, e logo após o vídeo ou a apresentação do gibi ocorreu uma conversa informal sobre as percepções sobre o Autismo e suas características de maneira consciente e lúdica a partir da exibição de desenhos animados para os educandos. O primeiro vídeo utilizado se deteve a apresentação do personagem com o Transtorno de Expecto Autista, André, após a exposição do personagem os demais vídeos demonstrava ou relatava algumas características do indivíduo autista e o gibi exibiu a mesma história representada anteriormente.

3.2 .POPULAÇÃO E AMOSTRA

O estudo foi realizado com crianças de 05 a 07 anos de idade, duas turmas dos anos finais do ensino infantil, no Colégio CAIC Paulo Dacorso Filho, localizado no município de Seropédica – RJ. Foram escolhidas duas turmas do ensino infantil, por serem turmas de integração e inclusivas no meio escolar. Foram 25 alunos por turma, constituindo o total de 50 estudantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos resultados, observamos a grande atenção ao tema devido a utilização da mídia desenho. Moura, Leal e Padilha (2012), relatam que “os desenhos animados exercem sobre as crianças um grande fascínio, pois eles mostram-se em formas lúdicas as crianças além de serem de fácil entendimento”.

As percepções dos estudantes sobre essas características são ingênuas como nos relatos como ausência de educação, desrespeito ou desobediência, na observação do primeiro vídeo ao visualizarem algumas características relacionadas ao autismo. Como ao repararem que o personagem André não olhava nos olhos da personagem Mônica que falava com ele ou que André não repetia os movimentos da brincadeira ofertada pelos personagens Cebolinha e Magali. Posteriormente após dialogo, os educandos demonstravam compreensão, também contribuindo com suas opiniões em seus relatos orais ou por meio do desenho.

A ação de desenhar é uma das práticas pedagógicas recorrentes durante a etapa da Educação Infantil, sendo utilizada como método comunicativo e expressivo da linguagem infantil, como, também, elucida a elaboração da imaginação e da criatividade para que a criança tenha sua auto percepção, percepção do outro e do meio em que está inserida, contribuindo para a construção da sua identidade. (MOREIRA, 2008)

Foi possível observar que ao desenhar as crianças contextualizavam a história para os seus próprios cotidianos. A maior parte dos estudantes reconhecia, a partir dos dados expostos sobre o transtorno, algumas das características em um indivíduo próximo, seja colega de classe, vizinho, familiar ou outro. As crianças, demonstraram em seus desenhos e garatujas, a relação com os sujeitos que apresentavam algumas das características observadas, compreendendo o outro em sua totalidade, sem reservas ou conceitos de julgamento.

Figura 1 – Parte da História em quadrinho com característica do Autismo representada



Fonte: SOUZA, 2009 apud OLIVEIRA & HEMMEL, 2011.

Em conjunto, observa-se fácil aplicabilidade pedagógica da exposição de recursos áudios visuais ou gibis, de grande repercussão nacional para o público infantil, de forma eficaz e ágil, a fim de objetivar apresentar situações cotidianas ou matérias utilizadas em disciplinas. No ensino infantil, notasse o interesse e compreensão dos alunos pela proposta educacional lúdica, principalmente através das atividades realizadas após a exibição dos vídeos: A prática do desenho e da sua linguagem expressiva por meio dos desenhos infantis colocaram em evidência as perspectivas das crianças.

Notou-se, também, que os estudantes formularam considerações interessantes sobre a temática, a partir de suas dúvidas e de seus conhecimentos anteriores sobre o transtorno durante o debate informal. Além dos próprios discentes formularem formas de integração para o indivíduo autista baseado no vídeo

desenho da Turma da Mônica, como, por exemplo, por meio de atividades musicais e atividades psicomotoras durante as aulas de Educação Física Escolar.

Figura 2 – Exibição de vídeo sobre o autismo



Fonte: Os autores

5. CONSIDERAÇÕES

A partir dessa revisão sobre a literatura sobre o Transtorno de Espectro Autista (TEA) e a influência midiática é possível considerar a evidência dessa interação na pesquisa realizada na Educação Infantil, principalmente na perspectiva de uma educação inclusiva.

A Educação Inclusiva instiga a todos e todas em suas interações ao desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais em favor da aprendizagem, por meio de um processo efetivo de ensinagem⁸. A exposição do transtorno do neurodesenvolvimento para as turmas da Educação Infantil demonstra que os meios midiáticos podem ser agentes colaboradores e relevantes no percurso educativo de conscientização e com informações sobre o autismo e detêm iniciativa no cerne escolar junto aos profissionais da educação de modo formativo e instrucional. Sendo assim uma das práticas pedagógicas para compreensão do respeito às diferenças e inclusão social, a partir da ludicidade disposta durante essa etapa do ensino, além de fomentar o diálogo das crianças com seus respectivos pais e familiares, de modo a expandir os conhecimentos para fora do mundo escolar.

A mídia está diretamente ligada ao imaginário e as práticas infantis por isso a facilidade de exposição do Transtorno do Espectro Autista por meio dos desenhos, em vídeo ou história em quadrinhos, para crianças, sendo um ótimo recurso para divulgar e debater esse transtorno. Incentiva-se o acesso das mídias como filmes, documentários, desenhos em vídeos curtos, histórias em quadrinhos e outras formas de expressão audiovisual ou gráfica dos artistas brasileiros para incentivo e valorização ao quadro de artistas nacionais que dispõem de alto variedade de conteúdos e saberes. A inserção das mídias como estratégias pedagógicas devem visar meios de inclusão no cotidiano escolar que almejem o desenvolvimento social pleno ao contemplar uma metodologia ativa de aprendizagem.

Aguarda-se que a presente pesquisa instigue e incentive os demais profissionais da Educação para que outros trabalhos possam surgir a fim de vivenciar e cooperar para inclusão social.

⁸ Ensinagem é o termo utilizado para se referir a uma prática social, crítica e complexa sobre o processo educacional entre o (a) professor (a) e o (a) estudante, considerando tanto o ato de ensinar, quanto o de apreender. (ANASTASIOU; ALVES, 2004)

REFERÊNCIAS

- [1] APA - American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-V / [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- [2] BRASIL. Lei nº 12.764/12 – Lei Berenice Piana. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.
- [3] _____. Lei Nº 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1996.
- [4] CHIOTE, F. A. B. A Mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Espírito Santo, 2011.
- [5] FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial, nº 40 - Out/2005.
- [6] GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª Edição, Editora Atlas S.A. 2002 – São Paulo SP. p. 53
- [7] GLAT, R. (Org). Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2007
- [8] KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28, suppl.1, 3-12. São Paulo. Maio, 2006
- [9] MACEDO, L. de. Fundamentos para uma educação inclusiva. Psicol. Educ. (13): 29-51, 2001
- [10] MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 12. Ed. São Paulo: Loyola, 2008
- [11] MOURA, J. T. T. LEAL, L. O. PADILHA, K. D. A influência do desenho animado no processo sociocognitivo da criança. In: Fórum Internacional de Pedagogia, Campina Grande: Realize Editora, 2012.
- [12] ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: integração social no cotidiano escolar. 3a ed., Rio de Janeiro: WAK Ed, 2012.
- [13] PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- [14] SILVA, T.C.R.; GOMES, A.C.F. A importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil. Iniciação Científica CESUMAR - jan./jun. V. 11, n. 1, p. 37-43, 2009.
- [15] SIQUEIRA, L. P. C. Atendimento Educacional ao Aluno com Autismo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Estudo de caso múltiplo. Dissertação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015.
- [16] SOUSA, M. Um Amiguinho Diferente. Editora Maurício de Souza, 2009. In: OLIVEIRA, B. A. HEMMEL, G. R. A Representação do autista em uma revista de história em quadrinhos destinada ao público infantil: uma análise frente aos desafios da inclusão. 2011. São Paulo.
- [17] UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE Salamanca/Espanha: 1994.

Capítulo 12

Promovendo a igualdade de gênero em tempos de desprestígio dos direitos humanos, da alteridade e do pensar

Vantuir Dionísio Junior

Natasha Gomes Pimenta

Emerson Martins

Renata Orlandi

Resumo: O presente capítulo manifesta reflexões concernentes a atividades extensionistas desenvolvidas no contexto do projeto de extensão intitulado *Direitos Humanos e Diversidade: arte, ciência e tecnologias em movimento para uma educação alterizante*, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina - campus Blumenau, o qual foi realizado ao longo de 2019. Visando subsidiar este exercício analítico, abordou-se o compromisso e o desafio das Universidades Federais no que tange à democratização de saberes atrelados às relações de gênero tendo em vista o conservador cenário político atual, sendo este um dos braços do referido projeto. Neste sentido, ainda que o seu processo de execução tenha englobado a sistematização e execução de outras ações extensionistas atreladas à esfera dos Direitos Humanos, em termos metodológicos serão aqui abordadas apenas cinco distintas atividades, mais especificamente, aquelas voltadas à temática deste estudo, a saber: um cine-debate desenvolvido no campus, no qual foi problematizado o documentário *Gênero Bajo Ataque*; uma exposição fotográfica também executada no campus, centrada em questões de gênero e direitos; uma oficina sobre assédio sexual destinada a estudantes do ensino médio e realizada em parceria com uma escola estadual; a promoção, no campus, de um espetáculo teatral sensível às questões de gênero e, por fim, membros deste projeto colaboraram em uma ação comunitária realizando debates atrelados a outro espetáculo teatral, este focado na violência doméstica, o qual circulou em escolas do município. Estas ações suscitaram um olhar atento às contribuições dos estudos feministas, bem como à emergência de representações sociais desqualificantes destes saberes e dos movimentos sociais que advogam pela igualdade de gênero. Tendo em vista esse espaço-tempo de tensão e questionamento da legitimidade da promoção de justiça sensível às relações de gênero, sinalizamos inquietações atreladas aos desdobramentos destes conflitos no delineamento de distintas políticas públicas, tais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como aquelas concernentes ao enfrentamento das violências de gênero e da pedofilia, entre outras no campo da Educação, da Saúde, do Trabalho e da Segurança Pública, além de abarcar as estratégias pedagógicas e os movimentos sociais atrelados a essa esfera do conhecimento. Dessa forma, buscou-se refletir acerca de determinados discursos que vem circulando atualmente no sentido de deslegitimar este campo de estudos, enfocando-se tal fenômeno no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Direitos Humanos; Divulgação Científica; Extensão Universitária.

Este capítulo trata-se de uma versão original e expandida de um texto publicado anteriormente em forma de trabalho completo no VI Congresso Nacional de Educação (VI CONEDU), em outubro de 2019, intitulado *A Democratização do debate científico sobre relações de gênero em tempos de desqualificação do pensar*.

1. INTRODUÇÃO

Todo processo educacional é generificado. Educamos para a igualdade de gênero ou para a naturalização de suas assimetrias. Educamos para o acolhimento da diversidade sexual ou para o asco do distinto, bem como do supostamente distante dos corpos e desejos mais obedientes e viáveis. Educamos na perspectiva da alteridade ou na da hostilidade a tudo que coloca em xeque a frágil, volátil, provisória e hierarquizada noção de identidade considerada em seus consequentes e persistentes privilégios.

Em se tratando do cenário brasileiro, apesar dos colossais avanços empreendidos nas últimas décadas no campo dos estudos de gênero, tal ascensão tem engendrado reações morais em determinados grupos, sobretudo, naqueles atrelados às religiões evangélicas e pentecostais. Tais narrativas desqualificantes desta temática são marcadas pela desonestidade intelectual, por uma perspectiva enviesada e descontextualizada destas pesquisas, aprofundando e, em alguns casos, perpetrando confusão, desinformação, preconceito, repúdio, aversão e distintas modalidades de violência em territórios reais e virtuais dirigidas, sobretudo, aos saberes e fazeres considerados subversivos frente a estes discursos sufocantes do(a) outro(a). Discursos estes que legitimam a violação das subjetividades e direitos das mulheres e das populações lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e queer (LGBTQ+), tornando-as mais vulneráveis a uma realidade devastadora.

As formas de opressão atreladas às questões de gênero configuram-se como parte estrutural e estruturante de uma realidade objetiva, as quais podem ser evidenciadas por dados em diversos âmbitos, como na esfera familiar, social e econômica, impondo barreiras à participação em atividades políticas, educacionais e produtivas, na democratização de recursos, na garantia da segurança e da saúde pública, no acesso aos bens culturais e ao lazer, entre diversas outras áreas. Dados estarrecedores do IBGE (2018) evidenciam o impacto do machismo no mundo do trabalho configurando-se como uma denúncia ao fato de que, conforme o último censo brasileiro, as mulheres receberam valores salariais inferiores aos homens que ocupavam os mesmos postos de trabalho, até mesmo quando apresentavam maior escolaridade, havendo ainda um número expressivo de cidadãs brasileiras que se dedicavam às atividades laborais em tempo parcial, devido à dupla jornada de trabalho em que são submetidas.

Neste contexto, destaca-se também a deslegitimação sofrida por parte dos grupos vulnerabilizados em meio a tais assimetrias nas relações de poder, assim como o desprestígio de conhecimentos, políticas públicas, movimentos sociais e ativismos atrelados à esfera dos direitos humanos, amplificando fatores de risco para a violação destes e o acirramento de injustiças sociais. Sendo assim, o presente capítulo é produto de reflexões concernentes a cinco ações de extensão universitária, as quais visavam o favorecimento de diálogos emancipatórios junto à comunidade interna e externa ao campus no que diz respeito às questões de gênero, tendo em vista a gritante⁹ demanda local pela democratização de conhecimento relativo a esta área do conhecimento. Neste sentido, a primeira ação deste projeto foi uma apresentação em vídeo do documentário peruano *Género Bajo Ataque* (2018), seguido de um debate. A segunda ação consistiu na exposição de fotos que concorreram ao I Concurso de Fotografia em Direitos Humanos do Instituto Federal de Santa Catarina - *campus* Gaspar, cujo tema foi *Mulheres e Seus Direitos*, contando com a colaboração de uma das autoras deste trabalho em seu júri.

⁹A exemplo disso citamos o parágrafo 5º do artigo 10 da Lei Complementar 994/2015 de Blumenau, responsável pela aprovação do Plano Municipal de Educação (PME), que buscou vedar o “uso das expressões ‘identidade de gênero’, ‘ideologia de gênero’ e ‘orientação de gênero’ em qualquer documento complementar ao Plano Municipal de Educação, bem como nas diretrizes curriculares” (BLUMENAU, 2015, p. 5). Nas metas e estratégias do referido PME, também é ressaltada, no tópico 10.15, a proibição da “confecção e distribuição de material, na rede pública municipal, que tenha como referência a orientação das ‘políticas de gênero, ideologia de gênero, orientação de gênero’” (BLUMENAU, 2015, p. 59). Em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a eficácia deste dispositivo legal após a Procuradoria-Geral da República (PGR) solicitar uma cautelar nos autos da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 462, pautando-se no argumento de que a lei “contraria a vedação de censura em atividades culturais, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (STF, 2019, p.1). Além disso, alegou-se a “violação à laicidade do estado, à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, ao direito à igualdade e ao objetivo constitucional de construir uma sociedade livre, justa e solidária” (STF, 2019, p. 1). Anteriormente ao posicionamento do STF, o Fórum Municipal de Educação solicitou à coordenadora deste projeto a realização de uma palestra sobre Diversidade e Inclusão a qual ocorreu no ciclo de audiências públicas referentes à avaliação do PME, no qual foi destacada a importância dos estudos de gênero para uma educação pautada em princípios civilizatórios.

Por sua vez, a terceira ação tratou-se da realização de uma oficina, cujo tema foi a violência sexual, a qual ocorreu em uma escola pública estadual a partir de uma demanda desta instituição. A quarta ação consistiu na organização de um espetáculo teatral que colocou em primeiro plano a análise de gênero na abertura da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, ocorrida no campus de Blumenau. Finalmente, a quinta ação consistiu na colaboração de integrantes do presente projeto na realização de debates referentes à violência doméstica atrelados a um espetáculo teatral que circulou em escolas blumenauenses. Na sequência, apresentamos um breve olhar sobre as estratégias metodológicas deste trabalho.

2. METODOLOGIA

A implantação do campus de Blumenau, materializada nos prédios, servidores e estudantes, prescinde da criação de tempos, espaços, práticas e culturas que se voltem à produção, desenvolvimento, debate e divulgação de todo tipo de conhecimento, pelas mais diferentes tecnologias, analógicas ou digitais, de maneira que se estabeleça um diálogo junto à comunidade que a acolhe, por meio de políticas de pesquisa, extensão, ensino e cultura. Entendemos que a Universidade deve contemplar e romper com as fronteiras entre estas “distintas” modalidades de conhecimentos (acadêmico, popular, artístico, científico, técnico/tecnológico, literário, estético entre outros), com vistas à promoção do engajamento político dos atores presentes na cena institucional, criando espacialidades e temporalidades que possam atuar como ferramentas dinâmicas para uma sociedade em movimento que se vislumbre e se (re)produza melhor.

Tais ações foram ancoradas em diversas manifestações artísticas potencialmente promotoras de problematizações de gênero, as quais se configuraram como um convite à comunidade interna e externa ao campus a ser tocada pela temática dos Direitos Humanos, para a dor e a delícia de alterizar-se. No que diz respeito à noção de alteridade, esta é atrelada à dimensão fundante do suposto “eu” em relação ao outro. Neste sentido, Vygotski (1987) é categórico ao afirmar que as relações de alteridade são cruciais no processo de subjetivação. Por sua vez, Zanella compreende que “o encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada” (ZANELLA, 2005, p. 4). Portanto, partimos da hipótese de que a sensibilidade ao conceito potencializa um olhar emancipado de nós mesmos e de nossa relação com a coletividade, bem como o engajamento com o acolhimento daqueles que não compartilham conosco os mesmos privilégios, tornando-se orgânica a nossa participação na rede social do outro.

Haja vista a acessibilidade cada vez maior às tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), a relevância social da universidade consiste no favorecimento de bons encontros (DERRIDA, 1987; SAWAIA, 2009), destacando-se a promoção de saberes e fazeres pautados na noção de alteridade. O fomento à democratização dos estudos de gênero fez-se necessário na medida em que, na contemporaneidade, são alvos de ataque as iniciativas educativas eticamente voltadas para a emancipação dos sujeitos, a promoção de cidadania e a justiça social, sobretudo, no campo dos saberes, movimentos sociais e políticas públicas alinhadas às contribuições decorrentes desta categoria analítica. O(a) outro(o), aquele que diverge da heteronormatividade branca, masculina, adulta, cristã, cisgênero, capacitista e detentora de poder político e econômico, ainda que represente a imensa maior parte da população brasileira, tem habitado não lugares, posições de vulnerabilidade, objetificação, subjugação e silenciamento. Neste contexto, a(o) outra(o) é aquela(e) que ousa escapar das margens naturalizadas pelas prescrições culturais de gênero, sendo tão mais abjeto quanto mais interseccionalmente subverter o *status quo*.

A partir do entendimento da arte como instrumento que catalisa o estranhamento do mundo e suas naturalizações, a Universidade Federal de Santa Catarina tem oportunizado o desenvolvimento e a circulação de diversos fazeres artístico-culturais produzidos nos seus diversos campi, assim como aqueles produzidos pela comunidade externa. Através desse trabalho, pretendeu-se ampliar a oferta de programação cultural na cidade de Blumenau e no campus, fomentando o intercâmbio artístico, promovendo ações de mediação cultural e oportunizando o acesso à arte e à cultura na comunidade em que essa instituição está inserida. Neste contexto, as cinco ações extensionistas aqui relatadas foram sistematizadas e realizadas ao longo de 2019 almejando-se a democratização de saberes atrelados aos estudos de gênero, planejando este alinhado com a perspectiva dos direitos humanos¹⁰.

¹⁰ Importante ressaltar que tais ações foram articuladas aos movimentos sociais e à rede profissional da região atrelada à efetivação dos Direitos Humanos, bem como os colaboradores do projeto atuaram em distintas frentes deste ativismo.

Em se tratando da primeira ação, esta foi ancorada na exibição do documentário peruano *Gênero Bajo Ataque* (Gênero sob Ataque, 2018) - dirigido pelo jornalista Jerónimo Centurión Aguirre - alternando-se a exibição de trechos desta obra fílmica e momentos de debate até a sua exibição integral. Este cine-debate foi executado com a colaboração de estudantes da UFSC Blumenau e contou com a participação de cinco profissionais externas à Universidade que atuam na comunidade em distintas áreas referentes ao tema discutido (saúde, educação e jurídica). Estas cinco colaboradoras aceitaram o convite dos proponentes desta ação para participar voluntariamente do debate, de modo a aprofundar a discussão ao compartilharem com o público participante, por meio de uma roda de conversa, perspectivas profissionais e repertórios conceituais distintos.¹¹

Com relação à segunda ação, essa se tratou da realização, no mesmo local da exibição do documentário e realização do debate, de uma exposição fotográfica centrada na questão de gênero. Tal acervo foi composto pelas dezoito fotografias que concorreram ao I Concurso de Fotografia em Direitos Humanos do Instituto Federal de Santa Catarina¹² - campus Gaspar. As imagens foram dispostas no auditório do campus acompanhadas de seus/suas respectivos/respectivas autores/autoras e uma breve contextualização sobre a realização do concurso, juntamente de um convite à reflexão. Essa ação foi pensada haja vista a potência da arte na abordagem de temas complexos, na subversão das normatizações e, conseqüentemente, no processo de formação docente, sendo a maior parte do público composta por licenciandos e professore(a)s da comunidade interna e externa ao campus. Neste sentido, atentando “à problemática de gênero, e a toda complexidade que dela advém, quiçá, possamos desenhar e confabular outros horizontes e políticas de atuação docente” (DIAS e LOPONTE, 2019, p. 10)¹³.

O tema da exposição foi *Mulheres e Seus Direitos*, cuja fotografia vencedora pode ser apreciada abaixo na *Figura 1*.

Figura 1 - *O Direito de Sorrir*.



Fonte: Site oficial do Instituto Federal de Santa Catarina (reprodução autorizada).¹⁴

¹¹Agradecemos às colaboradoras desta ação: Kênia Mara Gaedtke (professora do IFSC de Jaraguá do Sul) e Giane Carmen Alves de Carvalho (professora do IFSC de Gaspar) - ambas doutoras em Sociologia Política; Suelly Aparecida de Jesus Montibeller (pedagoga no IFC Blumenau) - egressa da especialização em Educação Escolar Contemporânea pela UFSC campus Blumenau; Martha Colvara Bachilli (professora da FURB, ginecologista e obstetra) - mestre em Saúde Coletiva e Maria Cecília Seraphim (advogada com atuação voltada às violências de gênero).

¹²A referida mostra foi viabilizada pela coordenadora deste projeto que atuou como parte da banca que avaliou as fotografias participantes deste concurso.

¹³Dias e Loponte (2019) estavam referindo-se à docência no campo das artes visuais, contudo, nos valemos da liberdade poética para ampliar o emprego de tal citação para pensarmos a docência independente da área do conhecimento.

¹⁴ Fotógrafa: Camila Fernandes de Carvalho (estudante do IFSC de Gaspar). Disponível em: <http://gaspar.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1970:i-concurso-de-fotografia-em-direitos-humanos>. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

Por sua vez, a terceira ação consistiu na realização de uma oficina sobre violência sexual em uma escola de educação básica da rede pública estadual da região de Blumenau. Nesta ação foi realizada a exibição e discussão do documentário brasileiro *Canto de Cicatriz* (2005) produzido pela jornalista, roteirista e diretora Laís Chaffe, patrocinado pela ONG *Coletivo Feminino Plural - Projeto Rede Menina* e financiado por diversas entidades estatais e privadas. Esta ação foi elaborada em conjunto com a equipe docente da escola, contanto com a colaboração de profissionais da sociedade civil que atuam na rede de proteção às vítimas de violência sexual, sendo desenvolvida com foco no público alvo adolescente.

No quarto momento, em parceria com o grupo teatral *Cia Lunáticas*, foi realizado o espetáculo *Manicômicas* como parte da abertura da 16ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), ocorrida no *campus* Blumenau da UFSC. É importante ressaltar o tema que inspirou o evento: “Bioeconomia: Diversidade e Riqueza para o Desenvolvimento Sustentável” e a importância em trazer a questão de gênero para o debate, haja a indissociabilidade entre sustentabilidade e igualdade de gênero.

Por fim, em um quinto momento, colaboradore(a)s deste projeto atuaram na problematização de encenações do espetáculo teatral *Basta!*, produzido pelo grupo Detalhe. As apresentações ocorreram em quatro escolas públicas do município de Blumenau, fomentadas pelo edital de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável da Fundação Fritz Müller, de 2019. Cada apresentação foi sucedida por longos debates concernentes aos inúmeros desdobramentos reflexivos provocados por esta produção artística no que tange à violência doméstica e às relações de gênero.

Ao longo destas cinco ações, a(o)s estudantes colaboradore(a)s deste projeto engajaram-se em um processo de observação participante, no qual o(a)s mesmos vivenciaram uma

relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2013, p. 70).

Os acontecimentos observados foram registrados em diário de campo pela(o)s colaboradora(e)s do presente projeto de extensão, socializados, discutidos em reuniões de orientação e relatórios. Em se tratando dos cuidados éticos concernentes à execução das supracitadas atividades, considerando-se a magnitude dos tabus atrelados aos estudos de gênero, sobretudo, no que tange à contemporânea desqualificação destes debates e, principalmente, dos mais vulneráveis às violências de gênero, considerou-se a possibilidade de participantes de cada uma destas ações manifestarem distintas modalidades de mobilizações emocionais ao entrar em contato com temáticas que poderiam engendrar constrangimento e/ou desconforto. Sendo assim, foram adotadas todas as medidas éticas cabíveis de modo a respeitar o caráter voluntário de sua participação, acolher as dúvidas e ampliar o nível de informação sobre os fenômenos abordados, bem como articular encaminhamentos à rede de proteção comunitária quando houve demandas.

3. DESENVOLVIMENTO

Partimos do pressuposto de que, tanto em espaços formais como não formais, um processo de educação engajado na problematização da opressão e da desigualdade nas relações de gênero é crucial para promoção da cidadania, da democracia e dos direitos humanos (BRASIL, 2018). Destacamos neste contexto o compromisso das universidades públicas, na medida em que se configuram como espaços estratégicos no que tange à reflexão sobre a construção social de inteligibilidades acerca das relações de poder e a perspectiva da alteridade, sendo responsáveis pela democratização de saberes e fazeres convergentes para a sistematização de uma educação crítica e popular sobre a igualdade de gênero e seus desdobramentos com vistas à efetivação dos direitos humanos.

Em se tratando do conceito de gênero, Butler (2003) transcende a compreensão deste constructo enquanto inscrição cultural a partir de um sexo dado previamente; em lugar disso, afirma que a própria inteligibilidade sobre o sexo é engendrada, interpretada, instituída e legitimada pela construção social do gênero, que é performático, volátil e múltiplo, dinamicamente delineado, projeto aberto e inacabado, processo em lugar de identidade ou totalidade. Neste sentido, a normatividade do binarismo - que conhecemos e naturalizamos como homem e mulher - e qualquer relação entre sujeitos configura-se como uma estabilização (heterossexualidade) ou oposição (homossexualidade, transsexualidade) à

naturalização da orientação sexual, quando opressivamente atrelada à identidade de gênero, pareamento esse que não corresponde necessariamente às vivências (desviantes) no campo da identidade e do desejo.

Em uma perspectiva feminista, o conceito de gênero fomenta um debate que denuncia e transcende as relações de poder frente um binarismo naturalizado, prescritivo e normativo. A matriz identitária sexo-gênero reduz a complexidade de uma infinidade de sujeitos em apenas dois pólos, excludentes e hierarquizados: o da masculinidade e o da feminilidade (SCOTT, 1989). Louro (2003) afirma que é no campo do social que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. Essas relações assimétricas de gênero são desenvolvidas durante toda a trajetória dos sujeitos, sendo produto de um processo contínuo. Scott (1989) também chama atenção para o modo como o gênero é representado e empregado na sociedade a fim de articular e prescrever padrões de relações sociais. Para a autora, há uma profunda, histórica e sistematizada conexão entre gênero e relações de poder, sendo esse um mecanismo utilizado na construção de poderosas estruturas hierárquicas e opressivas. Desta forma, devido às construções assimétricas de poder nas relações entre o feminino e o masculino, a performance do gênero e do sexo (anatômico) atuam, na sociedade ocidental, como um princípio de inteligibilidade, estabelecendo quais são os corpos viáveis, ou seja, aqueles que importam, e tratando de forma patologizante qualquer manifestação que não condiz com o sistema sexo-gênero-sexualidade que é imposto como natural ou normal (DAL'IGNA; KLEIN; MEYER, 2016).

No documento adotado pela Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos consta no Artigo I que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, p. 4). Este marco fundamental denuncia a assimetria nas relações de poder pautadas nos privilégios de gênero, destacando-se a condição de igualdade jurídica entre mulheres e homens como um direito humano fundamental. O inciso I do artigo 5º da Constituição Federal brasileira, por sua vez, determina que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (BRASIL, 2016). Contudo, ainda que o princípio de igualdade entre sujeitos seja preconizado pela Declaração Universal e por outros acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, tais como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1981) e a Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (1995), além da própria Constituição Federal (1988), tais documentos não garantiram a superação da desigualdade de gênero que têm marcadamente acompanhado a história da civilização ocidental.¹⁵

No que tange às relações de gênero, o presente trabalho é perspectivado pela noção de igualdade, bem como pela de direitos sexuais e reprodutivos. Neste sentido, os estudos feministas colaboraram e seguem colaborando fortemente na reflexão sobre corpo e sexualidade no campo da Educação e Saúde (HEILBORN, 2002). Os direitos sexuais e reprodutivos (ONU, 1996), por sua vez, estão atrelados à noção de igualdade de gênero e dizem respeito ao pleno exercício da sexualidade de maneira satisfatória e protegida de qualquer forma de discriminação. O imenso conjunto de temáticas concernentes a este arcabouço jurídico abarca as políticas públicas e a vivência propriamente dita das maternidades e das paternidades, a garantia do acesso à informação, meios e serviços promotores do comportamento preventivo no cenário das DST's/AIDS, a problematização da liberdade e da diversidade sexual, do planejamento familiar, bem como das identidades e violências de gênero. Já a perspectiva da alteridade implica no olhar sensível à heterogeneidade, no movimento incessante e transcendente de recusa de tudo que naturaliza, polariza e essencializa categorias discursivas dirigidas ao/outro(a), hierarquizando, subjugando e engendrando assimetrias nas relações de poder entre masculinidades e feminilidades, assim como patologizando os corpos que escapam das amarras da heteronormatização.

Lamentavelmente, parece-nos que os grandes avanços ao longo da história, tanto no campo acadêmico quanto nas relações cotidianas de gênero, têm sido acompanhados por esforços reacionários proporcionais de movimentos conservadores e retrógrados, os quais têm se colocado em posição diametralmente oposta ao que nomeiam jocosamente como “*ideologia de gênero*” (ARISI; ÁVILA; SALA, 2016). Com marcada desonestidade intelectual, o emprego descontextualizado desta expressão é parte de um projeto de desmonte da ciência, sobretudo, dos estudos feministas e LGBTQ+.

¹⁵Por exemplo, em relação à saúde sexual das mulheres, relatórios da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2009) demonstram que o acesso limitado à informação, o casamento precoce e a falta de poder de decisão das mulheres deixam-nas mais vulneráveis ao risco de contraírem doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez não planejada e ao aborto inseguro. É possível observar também a desigualdade por meio de outros diversos fatores, sendo a violência de gênero a sua expressão mais perversa. Vale ressaltar que os estudos de gênero estabelecem intersecções étnico-raciais, classistas, capacitistas, geracionais, sexuais e regionais, evidenciando que essas violências são vivenciadas de maneiras distintas (ARAÚJO; ETTINGER, 2017).

A distorcida expressão é acusada de ser um híbrido, dos estudos de Judith Butler¹⁶ com os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, complementados por outros nomes como Kate Millett, Shulamith Firestone (feminismo radical) e Max Horkheimer (neomarxismo e cultura de massas). Tal terminologia não circulava no meio acadêmico, sendo inicialmente empregada por grupos ligados à igreja católica com o propósito de deslegitimar o campo de estudos ligados à sexualidade, à orientação sexual, à diversidade e igualdade de gênero (GARBAGNOLI, 2014). Ancorados nessa falaciosa expressão, o conservadorismo presente na política brasileira vem ganhando força, apresentando um grande foco na moral sexual, atacando, principalmente, os direitos relacionados à equidade de gênero e à diversidade sexual e de gênero (FACCHINI; SÍVORI, 2017).

Os autores involuntariamente empregados no cerne da suposta “*ideologia de gênero*” possibilitam uma melhor compreensão da gênese do jocoso termo: no marxismo, a superação do capitalismo seria indissociável da superação da divisão social do trabalho (MARX, 1983) e, uma vez que esta última é também fundamentada na divisão sexual, a fantasiosa “*ideologia de gênero*” subverteria a ordem com a equidade entre homens e mulheres, cis ou trans, pessoas não binárias ou de gênero fluido defendida por Butler (2002; 2003; 2017), sendo, portanto, o pilar para o triunfo do comunismo (MIGUEL, 2016). Assim, o movimento rapidamente conseguiu difundir-se dentro de diferentes segmentos sociais, fortalecendo-se pelo vácuo deixado com a baixa do sentimento anticomunista pós-Guerra Fria, sendo readaptado e/ou hibridizado nas alcunhas de *doutrinação ideológica*, *doutrinação marxista* e *marxismo cultural*, atuando como seu principal expoente no Brasil, o movimento Escola Sem Partido (MIGUEL, 2016).

O Movimento Escola Sem Partido propõe que a educação escolar seja separada de qualquer manifestação política, separação esta inexoravelmente inviável, posto que a educação é por excelência um ato político. Dessa forma, o movimento disputa as pautas de documentos importantes, como o currículo escolar, buscando comunicar aos seus interlocutores sua suposta motivação moral na proposição de ideias neutras e inovadoras, tentando ocultar seu forte caráter persecutório, violento e repressor, naturalizando a violência, entre elas, o cerceamento da liberdade intelectual, a todos os que não compactuam com sua filiação ideológica conservadora. Paradoxalmente, é exatamente na disputa de pautas políticas que o movimento vem ganhando força, tendo suas ações refletidas nos planos educacionais estaduais e municipais, resultando em documentos que silenciam, quando não interdita a abordagem de questões de gênero e sexualidade, entre outros desdobramentos da censura do debate político no meio escolar (CIAVATTA, 2017).

Portanto, é importante salientar que o termo “*ideologia de gênero*”, o qual inexistia até então no meio acadêmico, trata-se de uma expressão cunhada tão somente para se referir e deslegitimar o conhecimento científico e sua apropriação pelos movimentos sociais. A partir desta oposição ao conceito por parte de movimentos retrógrados e conservadores, tal categoria de análise tornou-se um alvo político recorrente e setores conservadores a atrelaram a questões tabu na esfera da sexualidade, disseminando um pânico moral de que “[...] a ação pedagógica nas escolas possa embaralhar estas certezas, fornecendo às crianças e aos jovens caminhos ditos como ‘não naturais’, fruto de influência justamente da ‘ideologia de gênero’” (SEFFNER, 2016, p. 8). Contudo, foi justamente o avanço em políticas públicas e nos direitos civis¹⁷ promotores da igualdade de gênero e dos direitos sexuais que catalisaram a eclosão de tais reações conservadoras (RIOS; RESADORI, 2018).

Este cenário nebuloso sinaliza os nefastos desdobramentos da ingerência política pautada no fundamentalismo religioso e em prescrições morais conservadoras, representando um assédio à democracia, à pluralidade e à laicidade. Tais grupos reacionários caracterizam-se como os verdadeiros ideólogos de gênero, na medida em que, alheios à cotidianidade e aos princípios civilizatórios, desejam impor suas pautas e crenças medievais. Assim, partindo de um viés profundamente ideológico, naturalizam o sexismo, a homofobia, a transfobia, a violação dos direitos humanos e o desrespeito às liberdades fundamentais (RIOS; RESADORI, 2018).

As políticas públicas são condição *sine qua non* para a efetivação da justiça social e à defesa da vivência da diferença numa perspectiva igualitária. Idiossincraticamente, o processo de subjetivação engendra e é engendrado (n)as diferenças, sendo o respeito à diversidade um dos pilares de uma sociedade ancorada em princípios civilizatórios, sendo também alvo de tensão e conflito (VELHO, 1996).

¹⁶Filósofa estadunidense de grande destaque pela sua contribuição aos chamados estudos de gênero, à Teoria Feminista e à Teoria Queer (FURLIN, 2013), como também nos campos da Filosofia Política e da Ética.

¹⁷União civil de casais não heterossexuais, a adoção por arranjos familiares diversos do modelo pai-mãe, processos de readequação biomédica de sexo-gênero custeados por sistemas públicos de saúde, a mudança de nome e/ou sexo no registro civil, entre outras.

Neste cenário, cabe às universidades públicas o compromisso no que tange à defesa da alteridade e da inclusão social de grupos minoritários, de modo a sistematizar a educação com vistas à emancipação da comunidade interna e externa ao campus, à promoção de cidadania e à efetivação dos direitos humanos. Neste sentido, faz-se necessário destacar a responsabilidade das Universidades pela realização de atividades extensionistas, as quais almejam politizar a articulação entre ensino e pesquisa, por meio do estabelecimento de vínculos dialógicos que tem como ponto de partida demandas da sociedade, com vistas à ressignificação e subversão de estruturas excludentes e violentas. Com base na demanda pela democratização dos saberes e fazeres acadêmicos, bem como almejando um meio cultural mais igualitário, alterizante e acolhedor, que as atividades aqui relatadas ousaram democratizar distintos conceitos e problematizar fenômenos concernentes às relações de gênero e sexualidade, denunciando silenciamentos, preconceitos e injustiças legitimados pelas opressões calcadas na misoginia, na recusa à diversidade e na depreciação do(a) outro(a).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Universidades Públicas são edificadas sobre os pilares do ensino, pesquisa e extensão, os quais se configuram a partir do princípio constitucional de indissociabilidade. A extensão universitária, em especial, possui como finalidade um processo educativo, interdisciplinar, cultural, científico e político, o qual tem como potencialidade e compromisso uma transformação na Universidade e nos setores sociais envolvidos, a qual se dá por meio da integração entre o conhecimento acadêmico e o popular (FORPROEX, 2012). Neste sentido, o recorte deste trabalho de extensão aqui abordado visou, justamente, a popularização dos estudos de gênero na comunidade interna e externa ao campus Blumenau da UFSC.

A primeira atividade aqui narrada foi um cine-debate referente ao documentário *Género Bajo Ataque*. A obra foi produzida pelo Consórcio Latino-Americano Contra o Aborto Inseguro (CLACAI) e o roteiro cruza quatro países latino-americanos, a saber: Costa Rica, Peru, Colômbia e Brasil. Visando a potencialização do encontro, a divulgação de distintos saberes e o aprofundamento sobre a temática, configurou-se uma roda de conversa com cinco convidadas externas ao projeto, as quais atuam nas áreas da Sociologia, Educação, Ginecologia e Direito, além da coordenadora do projeto que atua na área da Psicologia. A referida ação foi executada no auditório da sede acadêmica da UFSC Blumenau, sendo a comunidade externa também convidada e acolhida no debate.

Durante a roda de conversa, um dos participantes presentes na “plateia”, um professor da rede estadual de ensino (aqui empregaremos o nome Alberto para identificá-lo¹⁸), compartilhou a sua vivência na organização de um festival de cinema no ano de 2017, realizado em uma escola pública da região. O festival almejou fomentar o debate sobre a diversidade e a igualdade de gênero, sendo esta a temática eleita pelo(a)s próprio(a)s estudantes da referida instituição a partir de um levantamento democraticamente estabelecido. Entretanto, tal ferramenta pedagógica e, sobretudo, o tema e seus/suas convidado(a)s tornou o docente, o evento e a escola alvo de uma série de ataques perpetrados por setores da sociedade civil. Neste nebuloso cenário, a alcunha de “ideologia de gênero” foi empregada com a intenção de desqualificar, deslegitimar, descaracterizar, esvaziar, aniquilar e, sobretudo, criminalizar a iniciativa, terminologia jocosa esta a qual foi mencionada tanto pela imprensa local quanto por membros do poder legislativo do município, sujeitos estes claramente articulados ao movimento Escola Sem Partido.

Em sua dimensão etimológica, o termo ideologia remete à noção de resto, subproduto de ideais desgastados, rudimentares e distantes da inteligibilidade científica; toma-se como ideológica uma crença adotada por um sujeito ou um grupo com a pretensão de atribuí-la o status de verdade (CHAUÍ, 1980). Segundo Marx e Engels (2002), a moral, a religião e a metafísica são emblemáticas para nos ilustrar o conceito de ideologia, caracterizada, principalmente, pela exaustão de consciência e de autonomia racional. Ressalta-se que tal expressão, com gritante e desonesta distorção, é mencionada por setores sociais, fortemente alinhados a movimentos conservadores, como uma ferramenta, ironicamente, ideológica, a qual se ancora em preceitos morais religiosos, não raro, como parte de covardes esforços para mobilizar a sociedade para que se oponha a políticas e iniciativas educacionais concernentes aos estudos de gênero (SEFFNER, 2016).

Ao longo do diálogo entabulado por meio desta atividade, constatou-se que esses ataques aos estudos de gênero, aliados à comoção política que eles impõem, têm configurado-se como um penoso desafio para a efetivação de uma atuação docente emancipada e emancipadora, livre de preconceitos e engajada com a

¹⁸Em respeito ao anonimato do participante e à segurança das fontes, é importante ressaltar que, neste trabalho, determinados nomes foram substituídos por pseudônimos.

efetivação de direitos, assim obstaculizando uma problematização honesta sobre as opressões de gênero, violências, abusos e desigualdades. A exemplo disto, mencionamos os desdobramentos da temática na efetivação do Plano Nacional de Educação¹⁹ (PNE), na medida em que este documento é central no processo de elaboração de diretrizes, estratégias e metas no cenário educacional brasileiro e que, portanto, previa o enfrentamento das desigualdades de gênero e a reflexão referente ao campo da diversidade (BRASIL, 2010). Porém, bancadas parlamentares comprometidas com as pautas de movimentos conservadores impuseram um projeto do PNE com espantosas censuras a estas questões, alardeando fantasiosos e descabidos “perigos” com relação às bandeiras da população LGBTQ+, à suposta ameaça ao falacioso modelo tradicional de família e aos valores morais (BRASIL, 2014).

Dentre uma infinidade de aspectos relevantes debatidos, destaca-se o abordado por uma colaboradora da mesa, Martha, a qual delinear um paralelo entre o cenário político brasileiro de 2013 a 2016 e a escalada na violência de gênero, afirmando que essas modalidades de agressões são cotidianamente e fundamentalmente perpetradas contra mulheres, cerceando sua sexualidade, seus corpos, restringindo a liberdade, a dignidade e o espaço de manobra desta parcela da população. Visando explicitar seu posicionamento, destacou que

os ataques direcionados a então Presidente [da República] Dilma [Rousseff], que por vezes era vítima não de críticas construtivas no campo político, mas sim ataques pessoais diretos referentes a seu gênero ou aparência... bem como são os ataques direcionados a parlamentares LGBTQ+ no Brasil (2019, informação verbal).

Tanto a violência perpetrada contra a imagem de uma mulher com destacada vida pública, quanto àquela que tem como alvo grupos populacionais vulnerabilizados com a chancela de imponentes veículos de comunicação e de mídia, sinalizam a conivência e a legitimação de tais agressões contra a diversidade determinadas pelo modo como tais ferramentas midiáticas são escolhidas, redigidas, posicionadas, apresentadas e ilustradas com vistas à divulgação/criação de fenômenos passíveis de ataques. Ao investigarem a cobertura midiática dirigida à Parada do Orgulho Gay de 2007, Collinget al. (2012) destacam que “os programas [da grande mídia] produziram um discurso preconceituoso ao tratar das diferenças entre os gêneros, pois apresentariam o universo homossexual como homogêneo [...]” e, não raro, “as reportagens associavam a parada com violência e drogas”. Tal evidência ancora-se no fato de que tanto a homossexualidade, quanto a sexualidade feminina secularmente tem se configurado como dispositivos de dominação e sujeição social, haja vista que a sexualidade é convencionalmente percebida como um fenômeno razoável do senso comum apenas no campo da heteronormatividade masculina (FOUCAULT, 2018).

Em suas pesquisas referentes à deturpação dos estudos de gênero, Tiburi (2018) constata que a alienação de jovens, adultos, homens e mulheres configura-se como um projeto de poder conveniente para grupos ligados a setores conservadores e religiosos que se aproveitam da desinformação para obter influência política. Essa questão foi levantada por um dos membros da plateia, o qual observou que domínios conservadores de movimentos religiosos costumam protagonizar estes ataques. Segundo a mesma autora, a discussão sobre a pluralidade de gênero rompe com a concepção dogmática e fundamental da religiosidade, fazendo com que os mesmos movimentos busquem a demonização deste campo sem entrar em seu mérito científico (TIBURI, 2018).

Ainda no que se refere à discussão concernente a esta primeira ação, foi abordada a questão de que a sexualidade é polissêmica e compreendida de distintas maneiras por diversos grupos culturais e setores da sociedade, os quais delineiam significações próprias para esse conjunto de fenômenos. Portanto, cada sujeito e coletivos buscam delinear sentidos à sexualidade (ou ocultá-los), lhe atribuem valores,

¹⁹A proposta do PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados em dezembro de 2010, sendo aprovada e encaminhada para o Senado após quase dois anos de tramitação. A versão aprovada na Câmara apresentava no artigo 2º do documento que “são diretrizes do PNE [...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2010). Já no Senado, o Projeto de Lei foi aprovado em dezembro de 2013, retirando do inciso III do artigo 2º a parte que abordava a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Quando este documento retornou para a Câmara dos Deputados, iniciou-se o debate sobre a falaciosa “ideologia de gênero”, sendo este marcado pela distorção de questões determinantes para uma educação amparada na diversidade e na equidade de gênero. O Projeto de Lei foi sancionado em 2014, pela então presidente Dilma Rousseff, sem nenhuma especificação das formas de encarar a discriminação de gênero, a qual permanece no sistema educacional brasileiro (REIS E EGGERT, 2017).

prescrições, interdições e permissões, tal como sinalizado pelos estudos de Cabral e Romeiro (2011), os quais verificaram uma profunda subjetividade nas interpretações de vivências atreladas à sexualidade.

Com relação à segunda ação, a mesma consistiu na exibição das fotografias vinculadas ao concurso do IFSC²⁰, cujo tema foi *Mulheres e seus direitos*. Tais registros fotográficos foram disponibilizados por cerca de um mês, possibilitando que um número expressivo de estudantes, visitantes e servidores da UFSC - campus Blumenau tivessem a oportunidade de apreciá-las e refletirem acerca dos direitos humanos na perspectiva de gênero. Parte significativa do público que teve acesso à exposição manifestou impressões e provocações suscitadas pelas imagens, sinalizando a potência das mesmas para a sensibilização referente aos estudos de gênero.

A presença e o protagonismo em trabalhos artísticos de sujeitos considerados marginalizados na sociedade apresenta-se como uma urgência histórica e política. Desta forma, a provocação sobre os direitos das mulheres, realizada por meio da arte, visou aproximar o público da discussão de gênero. A exposição demonstrou um horizonte de diversidade, representado tramas interseccionais diversas atravessadas por marcadores religiosos, regionais, nacionais, étnicos, geracionais e de sexualidade, como demonstrou a imagem vencedora do concurso de fotografia, intitulada *O direito de sorrir* (Figura 1) (DIAS E LOPONTE, 2019).

A terceira ação realizada transpassou os muros do campus, sendo realizada por um grupo de licenciandas em conjunto com a coordenadora do projeto, consistindo em uma oficina voltada para a temática da violência sexual. Para tanto, almejou-se delinear o conceito de violência e de consentimento, bem como explicitar a noção de rede social de apoio, dando visibilidade aos membros da rede profissional que pode ser acionada no processo de acolhimento às vítimas desta modalidade de violência. Para tanto, a partir de uma demanda da própria instituição escolar, foi organizada em uma escola pública, com a contribuição de docentes e estudantes de ensino médio, a exibição do documentário *Canto de Cicatriz*. A obra é dedicada às duas principais modalidades de violência sexual que tem como alvo crianças e adolescentes: o abuso e a exploração sexual, abordagem essa pautada na analítica de gênero. A exibição propriamente dita foi precedida por uma sucinta contextualização do projeto realizada por uma das professoras engajada na temática e atuante na instituição, bem como uma breve apresentação do grupo de licenciandas que organizou o encontro, buscando situar a(o)s participantes na ação desenvolvida. Findada a exibição, a advogada Cristiane, parte da rede profissional de apoio às vítimas, estruturou a sua fala na violência sexual que tem origem em relacionamentos abusivos e na atenção que tais jovens podem dedicar à observação, denúncia, ajuda e proteção ao identificar este tipo específico de violência. Destacou-se a misoginia e a desigualdade nos relacionamentos afetivos heteronormativos, em que historicamente configurou-se como socialmente aceitável certo padrão de violência contra as mulheres, bem como a naturalização do poder centrado na figura masculina (BERGER, 2003).

Membros da rede de proteção que ocupam distintos espaços na promoção da proteção às vítimas de violência sexual teceram falas a partir de sua perspectiva laboral e pessoal visando à conscientização dos jovens estudantes a respeito da identificação e distinção entre relações sexuais consentidas e violência sexual. Neste cenário, a advogada Cristiane, pautou-se no Código Penal para destacar que menores de 14 anos não têm condições jurídicas para manifestar consentimento na esfera das relações sexuais, sendo as mesmas, neste cenário, caracterizadas como estupro (BRASIL, 2007). Na sequência desta relação dialógica, buscou-se esclarecer o(a)s estudantes no que se refere à violência sexual, a qual ocorre sempre que a vítima tem sua sexualidade constrangida, invadida, objetificada, dado o silenciamento de seu direito ao delineamento e à negociação de seus desejos ou recusas.

Os dois outros membros da rede de proteção que integraram esta atividade, o policial Ernesto e a conselheira tutelar Joice, refletiram sobre a lamentável, grave e freqüente tentativa de culpabilização das vítimas pelos autores de abusos, sobretudo, quando se tratam de estupros perpetrados enquanto uma pessoa está vulnerável pelo efeito de álcool e/ou outras drogas - ou seja, não havendo condições de discernimento nem possibilidade de manifestação do seu consentimento. Com vistas à prevenção e denúncia de violências de gênero, bem como de promoção de relações afetivas pautadas no respeito e na igualdade, o diálogo prosseguiu com o compartilhamento de informações sobre as distintas modalidades de violências sexuais, destacando-se a existência e funcionamento de órgãos públicos especializados que têm como público alvo as vítimas: a Delegacia de Proteção à Mulher, à Criança e ao Adolescente, o

²⁰ I Concurso Fotográfico em Direitos Humanos, com o tema: "Mulheres e Seus Direitos". Disponível em: <http://gaspar.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1962:2019-06-05-18-57-27>. Acesso em: 25 de set. de 2019.

Conselho Tutelar, a Unidades de Saúde, Escolas, entre outros, aos quais compete identificar e acolher casos de suspeita do crime.

Já a quarta ação, o espetáculo *Manicômicas*, foi fundamental tanto para a proposta de abordagem e problematização das questões de gênero numa perspectiva democrática e inclusiva, mas também para cumprir um dos principais compromissos assumidos pelo(a)s organizadore(a)s da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: a humanização da ciência. Nos relatos colhidos ao findar desta ação, observou-se uma gama de visões, interpretações, emoções e reflexões pulsantes e plurais sinalizando a potência do espetáculo na problematização da ameaça à ciência e aos estudos de gênero no cenário político contemporâneo. Segundo Cavalcanti (2006), o grande movimento que unifica a arte e a ciência é o processo de fomentar pensamentos reflexivos acerca da realidade, sendo o referido grupo de teatro extremamente estratégico no fomento da reflexão sobre a ciência, os estudos de gênero e a censura à liberdade intelectual de docentes e estudantes.

Na quinta e última ação, novamente uma peça teatral teve centralidade no intento de fomentar o debate científico sobre as relações de gênero e seus diversos desdobramentos. Em cada uma das encenações do espetáculo *Basta!*, o(a)s estudantes do ensino médio de cada uma das escolas contempladas por esta ação comunitária nos brindaram com um riquíssimo debate. Destacou-se o fato de que nas escolas onde há maior mobilização docente com relação à problematização do tema, tais jovens apresentaram maiores recursos conceituais e riqueza interpretativa dos elementos que compuseram a apresentação, enquanto em escolas nas quais há um maior cerceamento do tema, o(a)s participantes apresentaram mais elementos concernentes ao senso comum e à essencialização das relações de gênero. A contribuição de membros deste projeto consistiu na democratização de saberes atrelados às relações de gênero, na abertura para o diálogo referente ao tema, no acolhimento das dores sofridas por estes sujeitos imbricadas no sofrimento de violências de gênero e no encaminhamento para a rede de apoio comunitária aos/às participantes que demandaram ajuda.

Como produto do fazer científico universitário, as discussões referentes às relações de gênero, compartilhadas por meio de projetos de extensão, articulados às demandas da comunidade externa ao campus, são um passo fundamental no que refere à popularização destes saberes e à divulgação científica. Em toda sociedade que se pretende civilizada, o acesso da população aos estudos de gênero faz-se mister no processo de efetivação dos direitos humanos, sendo mais que urgente em espaços educacionais formais e informais, com vistas aos enfrentamento da banalização de relações desiguais e opressivas, tais como o elevado e desolante número de feminicídios que assola o município de Blumenau.

Uma série de pesquisas tem sinalizado a importância de ações extensionistas desenvolvidas por Universidades Públicas no esclarecimento de jovens e adultos quanto à pluralidade e à diversidade de gênero, especialmente, quando executadas em parceria com a rede básica de ensino (ASINELLI-LUZ, 2008). Nesta perspectiva, este projeto foi sistematizado visando maximizar a democratização dos estudos e das questões de gênero e sexualidade na comunidade na qual a UFSC - Blumenau está inserida.

As provocações destas atividades almejavam a retirada dos envolvidos de suas respectivas zonas de conforto, posto que, mais que falar do outro, provocou-se encontros pautados nas relações de alteridade. Pretendeu-se que nessa encruzilhada a(o) outr(a)o tivesse vez e voz, que narrativas idiossincráticas fossem acompanhadas de escutas respeitadas da(o)s participantes e colaboradores deste projeto aberto e inacabado. Uma vez apropriados estes delineamentos, entendemos que o conjunto de discussões acumuladas ao longo do projeto pode subsidiar avanços no entendimento de dois grandes processos sociais característicos de nosso tempo: de um lado, a dinâmica de afirmação histórica dos direitos humanos e, de outro, os processos de ressignificação da universidade como instituição social formativa, nesse caso, via mediação artística.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O engajamento docente na promoção da igualdade de gênero dá-se pela desnaturalização do sexismo e pela democratização de saberes e recursos que potencializam a compreensão do processo de construção social destas assimetrias nas relações de poder, sendo, portanto, crucial para a efetivação dos direitos humanos no meio educacional. Tais ferramentas conceituais ampliam o espaço de manobra de estudantes para o exercício da cidadania, para a identificação e a denúncia das violências, bem como para a emergência de relações de gênero mais potentes, justas, conscientes e emancipadoras, pautadas na perspectiva da alteridade.

Com o presente trabalho pretendeu-se democratizar saberes concernentes aos estudos de gênero, bem como denunciar a tentativa de sufocamento deste debate no meio científico a partir da deturpação de tais saberes perpetrada por camadas conservadoras da sociedade. O desprestígio e o evidente ataque aos estudos feministas nos convoca a pensar sobre os interesses políticos que estão em cena no controle sobre os corpos que não se enquadram nas prescrições tradicionais, assim como aqueles atrelados à perpetuação da opressão imposta por determinados grupos, os quais se beneficiam destas desigualdades.

Portanto, as Universidades Públicas brasileiras, na medida em que se tratam das mais fortes referências em pesquisa no país, situam-se em posição estratégica e tem um grande compromisso no que tange ao avanço deste debate, tanto dentro como fora da academia. Contudo, é importante ressaltar que têm ganhado espaço na contemporaneidade estarrecedores discursos encharcados de depreciação da educação e da ciência, sobretudo, quando estas se debruçam sobre temáticas atreladas a políticas públicas voltadas para mulheres e para a população LGBTQ+.

As bandeiras dos movimentos sociais atrelados a estes grupos são fortemente vinculadas ao campo dos direitos sexuais e reprodutivos e avaliadas com bases religiosas as quais, assumindo uma postura ideológica, afirmam-se neutras e, paradoxalmente, fazem acusações a todo discurso que conflita com seus interesses e que categorizam em tom jocoso como ideologia. Sendo assim, a democratização e o amplo debate sobre tais saberes faz-se mister visando a efetivação de direitos e a denúncia do cerceamento da liberdade intelectual de docentes e estudantes dedicados ao fenômeno, bem como da tentativa de aniquilação desses estudos, a qual vem se propagando em alta velocidade resultando, inclusive, em censuras descabidas do tema marcadas pela desonestidade intelectual, a exemplo do ocorrido durante a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014.

Haja vista a estrutural e rizomática desigualdade de gênero que marca injustiças nos mais distintos cenários brasileiros, destaca-se a demanda social pela democratização dos bens culturais atrelados a esta área do conhecimento e, portanto, a importância do engajamento das universidades nesse processo. Nesta conjuntura, projetos alicerçados na articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária fazem sentido para a comunidade interna e externa ao campus quando comprometidos com a sistematização de uma educação inclusiva, popular, alterizante e emancipadora, atuando politicamente na ampla defesa à garantia da plenitude e da universalidade dos direitos humanos. Tais projetos são uma forma de repúdio a posicionamentos reacionários pautados na legitimação das violências de gênero, na subordinação das mulheres e na opressão de tudo o que diverge do *status quo* generificado numa perspectiva hierarquizada e naturalizante.

Assim, almeja-se o diálogo, bem como o enfrentamento de figuras e setores sociais a quem a manutenção da desigualdade é parte de um projeto de poder, o qual tem como combustível a desinformação, a opressão, a recusa da diversidade, da democracia e, sobretudo, do(a) outro(a). Diante da constrangedora exaltação à tradição e ao anti-intelectualismo que segue no cio²¹, divergir dos corpos dóceis, investir em bons afetos e encontros, acolher a pluralidade e segurar firmemente as mãos do conhecimento torna-se um ato subversivo, uma ousada estratégia de resistência.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAÚJO, Iraniano; ETTINGER, Valéria Marques. Gênero e Direitos Humanos: conquistas e desafios. Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC, 2017, p. 187 - 221. Disponível em: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/dike/article/view/1912>>. Acesso em: 25 de set. de 2019.
- [2] RISI, Bárbara M.; ÁVILA, Simone; SALA Arianna. Sexualidade no interior conservador brasileiro: Uma experiência de educação para a diversidade sexual e de gênero em Foz do Iguaçu. Amazônia, Revista de Antropologia, p. 480 - 495, 2016.
- [3] ASINELLI-LUZ, Araci. A Extensão Universitária enquanto Fonte de Conhecimento nos Temas Drogas, Gênero e Sexualidade. Extensão em Foco, Curitiba, n. 1, p. 89 - 96, jun.2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/viewFile/11766/8296>>. Acesso em: 08 de ago. de 2019.
- [4] BERGER, Sônia Maria Dantas. Violência Sexual Contra Mulheres: entre a (in)visibilidade e a banalização [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2003. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4909>> Acesso em: 08 de ago. de 2019

²¹ Fazendo uma referência ao dramaturgo Bertolt Brecht.

- [5] BRASIL. [Constituição Federal de 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 de ago. de 2019.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.
- IBGE. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 13 de ago. de 2019.
- Código penal e Constituição Federal (1988). 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 06 de set. de 2019.
- Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1029286&filename=Tramitacao-PL+8035/2010> Acesso em: 22 de jan. de 2020.
- [6] BLUMENAU (Município). Lei Complementar nº 994, de 16 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Blumenau - PME e dá outras providências. Blumenau, SC.
- [7] BUTLER, Judith. Problemas de Gênero, Feminismo e Subversão da Identidade. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2003.
- Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de ala asamblea. Buenos Aires: Paidós, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6067594.pdf>>. Acesso em: 24 de jan. de 2020.
- [8] CABRAL, Ronad Vieira; ROMEIRO, Artieres Estevão. Sobre a Sexualidade Controlada: poder e repressão sexual em Michel Foucault. Revista Educação, Batatais, v. 1, n. 1, 2011.
- CAVALCANTI, Joana. A Criatividade no Processo de Humanização. Saber (e) Educar, v. 11, 2006, p. 89 - 98. Disponível em: <<http://repositorio.esepef.pt/bitstream/20.500.11796/698/1/SeE11CriatividadeCavalcanti.pdf>>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.
- [9] CHAÚÍ, Marilena. O Que é Ideologia? 3ª ed. S. Paulo, Editora Brasiliense, 2004.
- [10] CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj, 2017. 144 p.
- [11] COLLING, Leandro et al. Um Panorama dos Estudos Sobre Mídia, Sexualidades e Gêneros Não Normativos no Brasil. Revista Gênero, Niterói, v. 12, n. 2, p. 77 - 108, 2012. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/416/310>>. Acesso em: 10 de ago. de 2018.
- [12] DAL’IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. Currículo Sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p.468-487, dez. 2016.
- [13] DERRIDA, Jacques. Psyche: L’invention de l’autre. Paris: Galilée, 1987.
- [14] DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero e Ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. Revista Estudos Fem., v. 27, n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2019000300200&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 24 de jan. de 2020.
- [15] FACCHINI, Regina; SÍVORI, Horácio. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. Cadernos Pagu, n. 50, Campinas, 2017.
- [16] FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012. 66 p.
- [17] FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 8ª ed. S. Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.
- [18] FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, dez. 2013.
- [19] GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l’ordresexuel: structure etenjeux d’un discoursinstitutionnelréactionnaire. SynergiesItalie, n. 10, p. 45-67, 03 de mar. de 2014. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Italie10/Sara_Garbagnoli.pdf>. Acesso em: 16 de jul. de 2019.
- [20] HEILBORN, Maria Luiza et al. Aproximações Socioantropológicas Sobre a Gravidez na Adolescência. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n17/19074.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2020.

- [21] LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.
- [22] MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Ática, São Paulo, 1983 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- [23] MIGUEL, Luis Felipe. Da “Doutrinação Marxista” à “Ideologia de Gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Revista Direito & Práxis, v. 07, n. 15, p. 590-621, ago. de 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>>. Acesso em: 16 de jul. de 2019.
- [24] MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- [25] ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em 14 de ago. de 2009.
- [26] The United Nations and The Advancement of Women – 1945-1996. The United Nations Blue Books Series, vol. VI, New York: United Nations Publication, 1996.
- [27] REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.
- [28] RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog. Gênero e seus/suas detratores/as: "ideologia de gênero" e violações de direitos humanos. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 622-636, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 de jul. 2019.
- [29] SAWAIA, BaderBurihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Psicologia & Sociedade, v. 21, n.3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.
- [30] SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. In: Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press, 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila.
- [31] SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11., 2016, Curitiba. Anais. Curitiba: Anped Sul, 2016. p. 1 - 2. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.
- [32] STF. Suspensa norma de Blumenau que proíbe ensino sobre gênero e orientação sexual. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=433523>> Acesso em: 22 de jan. de 2020.
- [33] TIBURI, Marcia. A Funcionalidade da “Ideologia de Gênero” no Contexto Político e Econômico Brasileiro. Revista Nueva Sociedad, n. 208, julho de 2018.
- [34] VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- [35] VYGOTSKI, Lev Semyonovich. História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Ciudad de La Habana: Ed. Científica y Técnica, 1987.
- [36] World Health Organization. Mulheres e Saúde: evidências de hoje, agenda de amanhã. Rio de Janeiro: WHO; 2009. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/publications/Mulheres_Saude.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.
- [37] ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia Histórico-cultural. Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 99-104, Aug. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf>>. Acesso em: 24 de jan. de 2020.

Capítulo 13

Da identidade fragmentada a identidade compartilhada: Uma breve reflexão acerca da posição do negro na literatura infanto-juvenil afro-brasileira

Valcêmia Freire Monteiro

Esmênia Soares Costa Barreto

Valdecy Margarida da Silva

Resumo: As literaturas infanto-juvenis afro-brasileiras, exercem uma influência bastante positiva no indivíduo, pois contribuem para a formação de seu pensamento. Nessas literaturas, o tema da identidade está sempre presente, fornecendo meios para que os leitores percebam formas cristalizadas de preconceito e se aproximem cada vez mais de suas raízes africanas. Essa literatura mostra-se aos olhos de crianças, jovens e adultos como fragmentos da sociedade, do cotidiano e da realidade. Na tentativa de responder as necessidades íntimas das crianças, que ainda não possuem a devida compreensão para formulá-las é preciso fornecer os meios necessários para que ela jogue com as imagens da realidade e construa, a partir dessas imagens a sua própria visão de mundo. Apesar da Lei 10.639/2003, que fora modificada pela lei 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade para trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, ainda há um longo caminho a ser percorrido. É preciso desconstruir preconceitos e estereótipos que continuam presentes em torno da imagem do negro. Nessa perspectiva, O presente artigo discute a posição de duas obras da literatura infanto-juvenil. Tônico e Carniça de José Rezende Filho e Assis Brasil e Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado. A primeira obra mostra a presença de estereótipos da cultura eurocêntrica, em que a pobreza, a discriminação, a violência, a alienação e a luta pela sobrevivência impedem que o personagem modifique sua posição marginalizada. A segunda obra mostra a autoestima e a importância dos antepassados na construção saudável de uma identidade compartilhada a partir da linguagem do amor e da consciência coletiva. A compreensão dessas obras é de suma importância para que possamos perceber formas disfarçadas de preconceito, para em seguida, atingirmos a possibilidade de abrir caminhos e espaços diversificados para a afirmação, via literatura, de uma identidade negra.

Palavras-chave: literatura infanto-juvenil, resistência, identidade compartilhada.

1. INTRODUÇÃO

A crescente produção literária voltada para as crianças e jovens apresenta os chamados temas transversais, tão apreciados pelos professores e pelas instituições de ensino. Temas como meio ambiente, inclusão social e respeito às diferenças se aproximam cada vez mais dos objetivos pretendidos pela escola. Temas considerados como inapropriados vão adquirindo o devido espaço, concedido através das políticas públicas. Diante da grande complexidade existente no contexto atual é preciso que a escolha das obras literárias para crianças e jovens contemple cada vez mais aspectos políticos éticos e culturais, cumprindo dessa forma com o verdadeiro compromisso da literatura.

No que se refere à literatura infanto-juvenil, Martins e Cosson (2008) informam que o desenvolvimento dos estudos culturais e a aproximação da literatura com outros saberes favoreceu para a valorização de temas sobre identidade, inclusão, reconhecimento das diferenças e multiculturalismo. A escola diante das grandes transformações provocadas pelo advento da globalização e dos avanços tecnológicos sentiu a necessidade de direcionar o seu papel social. Assim, as obras referentes às questões étnico raciais estão em consonância com as demandas dos movimentos sociais e as exigências legais para que atendam aos princípios de uma educação multicultural, democrática e ética.

Nessa perspectiva, vamos tomar como pressuposto teórico para a realização desse estudo nossas reflexões acerca da identidade. A busca da identidade pelo negro de acordo com Bernd (1987) é uma busca de autodefinição, pois ele fora alienado de sua cultura e está cercado pelos valores de um mundo branco que o exclui. Nesse sentido, a identidade é um processo que se constroi e se reconstrói, juntamente com o conceito de alteridade, pois só existe identidade a partir do momento que o indivíduo toma consciência de sua condição e procura os mecanismos na tentativa de ultrapassá-la. Segundo Bernd (1987) quando um indivíduo busca sua identidade é porque ele almeja ser reconhecido como um indivíduo que possui um caminho, um papel na sociedade que o cerca. Quando trabalhamos com obras literárias voltadas para a construção de uma identidade negra, percebemos que essa construção é parte de um grande processo. A partir do momento que o indivíduo toma consciência de uma perda, ele sente-se desenraizado e parte para a busca de uma reconstrução. Quando o negro reflete que sua cor é motivo de exclusão e diferenciação social, ele entra em conflito. Esse é o drama de um indivíduo de cor que tenta sobreviver em uma sociedade que o discrimina. Então, o preconceito racial torna-se uma dor, um fardo no qual o indivíduo tem duas opções: ou carrega-o ou reage e recusa a alienação imposta pela sociedade branca. É a partir daí, que surgem os primeiros passos para uma afirmação da identidade.

Todo esforço em se divulgar e estudar uma literatura que rompa com os estereótipos que se cristalizam em torno da figura do negro tem como respaldo a Lei 10.639/03, que fora modificada pela lei 11.645/2008. Essa última estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação do Ensino Fundamental e Médio. Conforme Dantas (2007) trata-se de uma conquista de vários movimentos, devido à forma violenta que os negros foram tratados no passado, o que marcou profundamente o subconsciente das futuras gerações. Por isso, a lei tem como objetivo contribuir de forma significativa, para que a população negra se fortaleça, aumentando sua autoestima. Para tanto, nós profissionais da educação somos os principais encarregados em divulgar produções literárias que mostrem o negro como personagem de uma história de luta contra o preconceito.

Com o advento da globalização, as demandas de inclusão e o reconhecimento das diferenças, foi preciso que a escola repensasse em formar cidadãos capazes de conhecer e valorizar a diversidade sociocultural brasileira, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe, gênero, etnia ou outras características individuais ou sociais.

Partindo dessa perspectiva, tomaremos como *corpus* duas obras literárias: *Tonico e Carniça* (1995), de José Rezende Filho e Assis Brasil e *Menina Bonita do Laço de fita* (2011), de Ana Maria Machado. A escolha dessas obras se deu por duas razões: primeira, porque foram escritas em gerações diferentes e a segunda, porque abordam formas de violência e em seguida, fornecem ao leitor estratégias para que ele reflita sobre a situação e tire suas próprias conclusões.

2. INFERIORIZAÇÃO, REPRESSÃO E FRAGMENTAÇÃO DA IDENTIDADE EM “TONICO E CARNIÇA”

Tonico e Carniça (1995) de José Rezende Filho e Assis Brasil é uma obra que embora não esteja de acordo com as demandas dos movimentos sociais, se configura como uma tentativa de denunciar preconceitos já cristalizados em torno de uma população que já foi marcada pela inferiorização. Mas, se refletirmos acerca do contexto em que essa obra foi produzida, nos anos 90, percebe-se que fora uma década em que os

movimentos negros em prol da identidade não eram tão expressivos, além disso, não havia uma legislação voltada para que a escola se comprometesse a trabalhar o negro em seus currículos inserindo uma abordagem positiva, reivindicando seu valor e sua identidade, além de denunciar e desconstruir os estereótipos.

No próprio título da obra visualizamos a presença de dois sujeitos: o branco e o negro. O branco é Tônico, morador do subúrbio carioca, neto de dona Corália, uma senhora inteligente e compromissada com a família e filho de dona Zenaide, uma viúva séria que luta diariamente nas suas idas ao INPS (atual INSS) para conseguir a pensão do marido falecido. A vida financeira da família é caracterizada por necessidades e sacrifícios, mas Tônico, o personagem branco é protegido, orientado pela mãe e pela avó, destacando uma estrutura familiar sólida. Tônico, desde cedo, aprende valores e é treinado pela avó para internalizar a norma culta da linguagem: “- Não, senhora. Nunca mais vi ele. – Vi ele, não menino. Você está estudando pra falar errado? Diga assim: nunca mais o vi”.(Filho e Brasil, 1995, p. 11).

Além disso, Tônico é representado pelos autores como um garoto limpo, ordeiro, estudioso e trabalhador. Um exemplo de menino que está preocupado em contribuir para aumentar o orçamento familiar com seu trabalho simples e honesto de engraxate, exercido no turno em que ele não está na escola. Sua mãe e avó fazem uma pequena renda com o trabalho de costura, o que não é suficiente para a sobrevivência da família, por isso Tônico sente a necessidade de trabalhar para ajudá-las. O garoto também recebe ajudas, orientações e carinho de seu tio Severino, que compra para ele uma cadeira de engraxate grande e novinha, contendo todos os acessórios para exercer seu ofício.

Carnaça, o personagem negro é apresentado em dois momentos. No primeiro, ele aparece como um garoto sujo, de dentes podres, pés descalços, não gosta de tomar banho, não estuda e nem tem uma ocupação definida. Pelo próprio apelido Carnaça, percebemos a degradação desse personagem, que é remetido à podridão, a decomposição de uma matéria sem vida. Esse apelido pejorativo coloca o negro em uma posição de inferioridade. Mesmo sendo o melhor amigo de Tônico, Carnaça não é visto pela mãe e avó de Tônico como um garoto confiável, devido a sua origem favelada e sua condição desfavorável. No decorrer da narrativa, observamos as tentativas das duas de desfazerem essa amizade, que nada de bom poderá acrescentar a vida de Tônico. No geral, Carnaça representa um personagem marginal, sem valor e sem perspectivas para almejar um futuro melhor. Morador da favela, filho de uma mãe analfabeta, cuja profissão é lavadeira, nada terá a oferecer a esse garoto levado, que vive solto pelas ruas do Rio de Janeiro. Seu pai é desaparecido, nada consta na narrativa sobre o seu sumiço, só sabemos que ele não é o provedor da família e nem está presente na vida do garoto para auxiliar seu crescimento. Tais estereótipos contribuem para fortalecer o discurso de que o negro é um personagem sem estrutura familiar, sem raízes e está largado à própria sorte. Nessas descrições estão presentes “ideologias, atitudes e estereótipos da estética branca dominante” (PROENÇA FILHO, Apud MARTINS e COSSON, 2008, p. 58).

O garoto Carnaça é apresentado como um menino que possui um grande sonho de se tornar um jogador de futebol famoso, mas a luta pelo seu sonho não é reforçada, não existe uma batalha para que ele busque seu objetivo. Seu sonho fica resumido, eclipsado às práticas das peladas no campo de futebol próximo da favela em que reside, dividindo espaço com outros garotos, a maioria deles assaltantes, são esses que irão decidir o futuro do garoto moldando-o para inseri-lo no mundo do crime.

Ao realizar a leitura dessa obra dos anos 90 percebe-se que a mesma ainda não estava inserida nas políticas públicas de valorização do negro, destacando sua cultura e sua vivência como algo positivo. A descrição é realizada com o objetivo de destacar apenas as representações preconceituosas. Embora seja uma forma de denúncia de como o negro era e ainda é tratado na sociedade, faltou o instrumento de ação, de resistência, essa ausência manteve o personagem preso na alienação. Assim, para tentar enquadrar uma obra literária que aborde o personagem negro de forma positiva, seria necessário todo um processo de construção e reconstrução da identidade que requer uma nova história, que o representasse como um personagem que reagisse a toda forma de discriminação.

Em um segundo momento, os autores tentam colocar Carnaça em uma posição mais confortável. É quando aparece o tio Severino, o protetor de Tônico que assume o papel de anjo da guarda do garoto, tornando-se seu auxiliar, disposto a retirá-lo de sua condição de inferioridade. O tio Severino, o “branco bom”, aceita de forma compreensiva a sociedade de Tônico e Carnaça, os quais irão dividir a cadeira de engraxate para ganharem algum dinheiro. Tio Severino impõe a Carnaça uma condição: a de que ele trabalhe um turno como engraxate e estude no outro turno, da mesma forma que faz Tônico. Carnaça aceita a decisão com alegria consegue encontrar sua certidão de nascimento nos bagulhos de sua mãe. Tio Severino exige que todos passem a chamá-lo pelo seu nome de batismo, Valter. Aparentemente humanizado Valter é matriculado na escola e passa a trabalhar:

Num grupo escolar noturno, perto da casa de Tônico, foi onde seu Severino matriculou Carniça. E como ele não tinha nenhum documento de escola, foi para o primeiro ano do primeiro grau, onde quase todos os estudantes eram menores do que ele. No encontro marcado com o tio de Tônico, Carniça apareceu vestido direitinho, uma calça Lee azul, uma camisa marrom, de manga comprida, e até estava penteado.

Quase não te conheci, cara – disse Tônico. (FILHO E BRASIL, 1995, p. 57)

O trecho carregado de estereótipos limitantes mostra que Valter não possui um rumo certo, é auxiliado por seu Severino, ele nada conseguiu por esforço próprio, ele é conduzido para a escola e para o trabalho por um adulto, sendo disciplinado e moldado conforme as expectativas de uma classe que detém um maior poder social. Aparentemente, o acesso à educação e ao trabalho para Valter parecia que iria humanizá-lo. Mas, esse voto de confiança e credibilidade depositado por seu Severino, em um futuro bem próximo irá ser abalado por condições antagônicas. A respeito da imagem de seu Severino, Martins e Cosson (2008) destacam que: “[...] o homem adulto branco é tomado como um padrão para a humanidade- é ele que usualmente recebe nome e sobrenome, ocupa posição central nas ilustrações e nas histórias, deslocando a mulher, o índio e o negro para a condição de exceção [...]” (MARTINS e COSSON, 2008, p. 63).

Para Martins e Cosson (2008) é preciso destacar o verdadeiro sentido da representação do negro, pois “[...] a literatura brasileira apresenta dois tratamentos em relação ao negro. O primeiro é a *condição negra como objeto, numa visão distanciada* e o segundo o *negro como sujeito, numa atitude compromissada* [...]” (PROENÇA FILHO Apud MARTINS e COSSON, 2008, p. 57). Na obra, Valter assume apenas a condição de objeto, manipulado pelas atitudes benevolentes de seu Severino de um lado e por outro, pelo discurso dos assaltantes que se apropriam de seus esforços e destroem de uma vez por todas a sua imagem. Essa posição difícil que aprisiona a identidade do grupo, coloca Valter em uma situação extremamente delicada e negativa. Ele vive em um constante conflito, tem consciência de sua posição marginalizada, mas encontra-se em um beco sem saída. Não há na história outros personagens que possam interagir com ele e lhe proporcionar outro caminho, ele fica sufocado, sem espaço, pois a criação literária não lhe favoreceu o encontro com os verdadeiros heróis negros, para que juntos, construíssem uma resistência que levasse Valter a afirmar a sua identidade.

Essa situação passa a ser mais complexa quando um grupo de pivetes toma todo o seu dinheiro e com uma arma em punho ameaçam voltar, para cobrar semanalmente a “proteção”, para que ele continuasse trabalhando em frente ao Armazém do seu Gonçalves. Diante de sua condição marginalizada, Valter pensou rapidamente que todos iriam acreditar que ele havia inventado tudo para ficar com o dinheiro e não dividi-lo com o sócio Tônico. Ele ficou triste e envergonhado, sentindo-se culpado por ser quem ele era. O peso de ser negro iria desviá-lo de sua atual condição e jogá-lo em um abismo. Mais uma vez o negro era submetido a uma situação de extrema injustiça e violência, a qual não haveria nenhum meio de escapar, pois nada podia fazer para ultrapassar a sua condição.

No centro de um ambiente hostil e degradante, que elimina suas possibilidades de crescimento e ainda ameaça sua dignidade, sua única salvação, para não ser acusado de cúmplice pela família de Tônico e pelo dono do Armazém, é reagir ao próximo assalto. Embora Tônico acredite na versão do amigo, isso não é suficiente para que o garoto resgate sua credibilidade. Ao reagir ao próximo assalto, Valter é baleado, o que comprova que só colocando sua vida em risco ele será aceito por uma sociedade que o menospreza. No último capítulo do livro, Valter é conduzido para o hospital por seu Severino e pelo amigo Tônico, em que fica a angústia e a incerteza de sua recuperação. Após muita espera, um médico chega com péssimas notícias, Valter perdeu muito sangue e só conseguirá sobreviver por um milagre. Dessa forma, o desfecho não concluído e trágico para o personagem negro, deixa ao leitor a tarefa de complementá-lo, realizando a sua própria reflexão.

Diante desse fato, Martins e Cosson (2008) ressaltam que os debates acerca da identidade negra devem trazer para a literatura infantil e juvenil a presença mais ativa de personagens negras com o objetivo de garantir uma maior integração racial. Personagens sem autonomia e vítimas da fatalidade do destino irão contribuir para fortalecer ainda mais o preconceito, atuando como “desqualificador da cultura e da estética negra”, sendo responsável por “embranquecer o leitor, ao reiteradamente representar a raça branca como superior” (GOUVÊIA Apud MARTINS e COSSON, 2008, p. 62). Isso ocorre, porque o enredo não proporciona nenhuma alternativa, para que o personagem inferiorizado ultrapasse sua posição de marginalidade.

3. O PODER DA IDENTIDADE COMPARTILHADA EM “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”

Na obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado (2011) a posição de personagem inferiorizada e instável é substituída pelo equilíbrio identitário, harmonia, encontro consigo mesmo e com suas origens ancestrais. É uma obra que mostra a personagem negra em uma posição positiva e criativa.

Em busca da afirmação identitária, o indivíduo busca assumir o seu verdadeiro papel social, enfrentando conflitos e tentando-os resolver, seja internamente, seja no ambiente em que vive. O fato de não fugir dos conflitos e enfrentá-los tais como são é uma atitude voltada para uma possível afirmação identitária. Para Augel (2007) a identidade tanto pode ser expressa individual ou coletivamente e sendo coletiva funciona como uma reivindicação pública “[...] pronunciando-se em favor de um nós abrangendo protesto social, reivindicação de um espaço para os subalternos, os que até então não tinham tido o reconhecimento de sujeitos da história” (AUGEL, 2007, p. 247).

Essa obra apresenta uma visão bastante renovada em relação a anterior, pois dialoga com questões centrais em torno da identidade afro-brasileira. Não é um exemplo, um modelo a ser seguido, mas o que a torna diferente é que a personagem negra é representada pela sua beleza, criatividade em contar histórias e pela autoestima que ela expressa. Rastreando a infância da Menina Bonita do Laço de Fita, observamos o quanto o amigo coelho admira a sua beleza e a menina, justificava a bela aparência negra contando histórias: “[...] deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina [...]” (MACHADO, 2011, p.8). “[...] deve ser porque eu tomei muito café quando pequenina” (MACHADO, 2011, p.10). “[...] deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina” (MACHADO, 2011, p. 12).

A cada justificativa, a garota incorpora ao seu relato histórias criativas, função genuinamente atribuída aos griots, os contadores de histórias. Dessa forma, a Menina Bonita do Laço de Fita perpetua o seu trabalho criativo. Essa função de “mestre da palavra”, segundo Serrano e Waldman (2008) era geralmente, atribuída aos membros mais velhos do clã, sendo fundamental não apenas para o conhecimento das sociedades africanas tradicionais, como também para as novas gerações. Apesar de ser uma obra da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, encontramos marcas de uma forte ancestralidade africana, no que se refere ao trabalho criativo de contar histórias. A atuação dos griots, para Serrano e Waldman (2008) reveste-se de grande importância em termos de perpetuação da memória ancestral.

Nos questionamentos do coelho, o conflito existente não pertence à Menina Bonita do Laço de Fita, ela é completamente feliz, realizada e consciente de sua identidade, o conflito aqui é do coelho. Em busca de uma identidade compartilhada, o coelho branco sente-se excluído, diferente da menina e isso expressa uma espécie de desigualdade racial que recai sobre ele como um fardo. Para haver afirmação da identidade, a questão da igualdade, de aceitação das diferenças, do amor próprio e do convívio com um grupo auxiliar é fundamental. O fato do coelho branco se sentir diferente, pode ser por estar inserido em um grupo dominante, que por muito tempo foi considerado como “superior”. Agora, por estar inserido no grupo e na cultura do outro, no caso da menina, ele aos poucos vai formando uma consciência global de inclusão e de aceitação das diferenças.

Na continuidade da narrativa, a mãe da menina lhe revela que o segredo de ser uma negra linda remete para sua origem ancestral. “[...] Artes de uma avó preta que ela tinha [...]” (MACHADO, 2011, p.15). Nesse pequeno trecho, a força da tradição se revela, a avó que era a grande matriarca estava relacionada com a sabedoria ancestral. A fotografia da avó era apresentada para a garota em sinal de estima e respeito. Com isso, ela sente-se profundamente enraizada nos valores de sua cultura e de seu espaço. O carinho da mãe e a paixão declarada do coelho refletem um humanismo incondicional.

Quando o coelho reconhece a importância dos antepassados como responsáveis pela herança genética, ele chega à conclusão que para ter uma filha pretinha, precisa encontrar uma companheira pretinha. Essa reciprocidade e a consciência das diferenças são elementos importantes quando se pensa em identidade. Assim:

“Todo pertencimento é, assim, uma recíproca escuta na diferença, e toda identificação se dá no comum-pertencer, com acento forte no ato de pertencer” (SODRÉ, APUD AUGEL, 2007, p. 247). É nesse momento, que o coelho torna-se sujeito e objeto, influenciando e sendo influenciado, mas esse intercâmbio de tensões não acontece sem que haja a presença de um conflito. O coelho olha todos os retratos de sua parede e nota que seus ancestrais são todos brancos, sendo assim, ele precisa encontrar uma coelha pretinha para se casar. Ele encontra essa coelha bem pretinha. Em pouco tempo eles namoram, casam e passam a ter vários filhotes de cores bem variadas e a coelha pretinha se torna

afilhada da Menina Bonita do Laço de Fita. “[...] Tinha coelho pra todo gosto: branco, bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha [...]” (MACHADO, 2011, p.21).

Nesse sentido, a produção textual de Ana Maria Machado está expressando um sentimento de pertença a partir de uma reivindicação mais pública, em torno de um “nós”, o reconhecimento do indivíduo como sujeito da história. Para Hamilton (APUD AUGEL, 2007, p. 247) o chamado “eu intimista” do indivíduo funciona como uma voz coletiva convidando-o para a busca de uma sintonia interna que será o equilíbrio identitário. A partir do momento que o coelho assume seu papel com a ajuda da mãe e da menina, ele passa a interpretar as vivências do mundo ao seu redor, a compreender a sua realidade e por isso, ele assume o seu papel social, que está diretamente ligado ao sentimento identitário. No desfecho da narrativa, esse sentimento de pertença é colocado, quando a filha do coelho é questionada sobre sua beleza. “[...] - Coelha bonita do laço de fita, qual é o seu segredo pra ser tão pretinha? E ela respondia – Conselhos da mãe da minha madrinha [...]” (MACHADO, 2011, p. 22).

Dessa forma, a obra Menina Bonita do Laço de Fita cumpre com o papel social da literatura expressando sentimentos de identidade compartilhada e consciência coletiva, através de um texto de grande qualidade estética revelando sua preocupação com o social e com o destino do negro em nossa sociedade.

4. CONCLUSÃO

Nesse contexto atual de profundas transições não há mais espaço para uma literatura infanto-juvenil afro-brasileira que apresente personagens fragmentados. É preciso uma aproximação com uma personagem positiva que abra caminho para a construção de uma nova realidade. O desconhecimento da trajetória de ação e resistência da comunidade negra brasileira torna-se um empecilho para que se possa construir uma educação voltada para diversidade. Por isso, o pensamento do autor deve expor uma preocupação com o social e para isso é preciso despertar a consciência dos leitores através do valor cultural da obra literária, na qual o destino dos personagens negros deve refletir as tensões e contradições presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

- [1] AUGEL, Moema Parente. O desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007
- [2] BERND, Zilá. Negritude e literatura na América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987
- [3] BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.
- [4] DANTAS, Elisalva Madruga (Org.). Textos poéticos africanos de língua portuguesa e afro-brasileiros. João Pessoa: Idéia, 2007
- [5] FILHO, José Rezende; BRASIL, Assis. Tônico e Carniça. 7.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- [6] MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. 9. ed. São Paulo, Atica: 2011.
- [7] MARTINS, Aracy; COSSON, Rildo. Representação e Identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. (Orgs.) Literatura Infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008
- [8] SERRANO, Maurício ;WALDMAN, Carlos. Memória D’África: A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2008

Capítulo 14

Educação escolar quilombola: Africanização do currículo em espaço escolar Caririense

Ana Paula dos Santos

Henrique Cunha Junior

Resumo: Os quilombos no Brasil, tem um passado histórico marcado pela resistência e luta da população negra, na contemporaneidade são espaços com forte vínculo ancestral e cultural com África, a qual foram recriados ao longo dos tempos. No âmbito educacional, a população quilombola tem reivindicado uma educação diferenciada, o reconhecimento de que suas matrizes de conhecimentos também constituem as vivências da escola. O objetivo deste trabalho é repensar e ressignificar sobre as práticas curriculares da escola quilombola em Carcará no município de Potengi, Ceará, Brasil, para isto, tomamos como referência metodológica a pesquisa intervenção, ancorada na abordagem da afrodescendência. O currículo é um território de poder, neste sentido, está sendo repensado na perspectiva das africanidades, construído com professores para professores, sem a intenção de produzir "receitas prontas", mas pensadas a partir de vivências pedagógicas com a participação da comunidade escolar, buscando construir práticas que reflitam a revisão curricular daquela realidade, referenciadas na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Essa educação, deve considerar a realidade étnica, cultural, histórica e antropológica dos territórios quilombolas, são africanidades que fazem parte do patrimônio material e imaterial do Brasil. As impressões escritas nesse artigo partem, de uma pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Federal do Ceará.

Palavras-chave: Quilombo, Escola, Currículo.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa da qual se origina este artigo, contribui para a construção de Diretrizes Curriculares Quilombolas para o Cariri Cearense, pensado a partir das raízes de cultura africana, evidenciados na região do Cariri e na comunidade quilombola em Carcará no município de Potengi, estado do Ceará no Nordeste brasileiro.

As experiências culturais ancestrais, encontradas na região do Cariri, representadas pelo reisado, cultura do ferro, cultura do couro, no modo de construção das habitações mais antigas, nas práticas corporais e no jeito próprio de ser, religam a memória das civilizações africanas com a história local, isso de um modo muito particular, porque, singularizam uma relação com regiões de África Central, Ocidental e Norte da África.

Pelas relações históricas entre Brasil e África, sabemos que as africanidades brasileiras tem como fonte inspiradora o continente mãe, vem sendo reelaboradas há quase quatrocentos anos, no processo civilizatório do Brasil. A formação dos quilombos marca a gênese da história do povo negro, a religiosidade, os cantos, a culinária, a lembrança de África, os conhecimentos sobre os usos dos recursos naturais, a organização social, econômica e política, são alguns elementos que constituíram esses territórios, ressignificados ao logo das lutas e resistências, originando expressões de memórias coletivas.

A pesquisa é do tipo, bibliográfica e intervenção, na abordagem da afrodescendência, com um olhar diferenciado para os sujeitos pesquisados, para nós, são eles os protagonistas da história, consiste em valorizar a memória coletiva da população negra do Brasil, esse tipo de pesquisa tem sido feita por militantes pesquisadores que evidenciam os elementos de matriz africana na maior população negra fora do continente africano.

A pesquisa bibliografia pode ser considerada como um procedimento formal reflexivo que constitui o caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregados Marconi e Lakatos (2013), as nossas fontes partem do campo da afrodescendência, os dados são as realidades da população negra e entendemos que não existem verdades únicas.

A pesquisa intervenção parte da ideia que o pesquisador social se assume como agente de mudanças, surge da variação da pesquisa ação. É um dispositivo de intervenção no qual se afirmam no ato político, tem a possibilidade de ser pensada como um caminhar mútuo, no plano dos acontecimentos deve guardar sempre o teor do ineditismo da experiência humana Paulon (2004).

A afrodescendência concentra-se na intervenção da realidade e na transformação social, cultural, econômica e política das relações étnicas da população negra. Se insere no espaço geográfico local, não tem uma teoria geral, parte-se do particular, reconhece que a experiência de quem pesquisa tem uma relação com sua própria vida, Cunha Jr (2012).

Na compreensão do conceito de quilombo, partimos da perspectiva de África, ressignificado como patrimônio material e imaterial do Brasil. Escolas localizadas ou próximas a esses lugares devem considerar nos seus currículos os repertórios culturais que singularizam a existência desses povos.

Assim a escolha do referencial e da metodologia acima apresentada, dialoga com o objeto da pesquisa, além de ter um posicionamento militante político, diante do produto didático que será produzido no final do trabalho. Traremos algumas reflexões já do campo da pesquisa sobre intervenções iniciais com o grupo de professores da escola quilombola Maria Virgem da Silva na cidade de Potengi, Ceará, Brasil.

2. QUILOMBOS NO BRASIL E NO CARIRI CEARENSE: UM BREVE HISTÓRICO

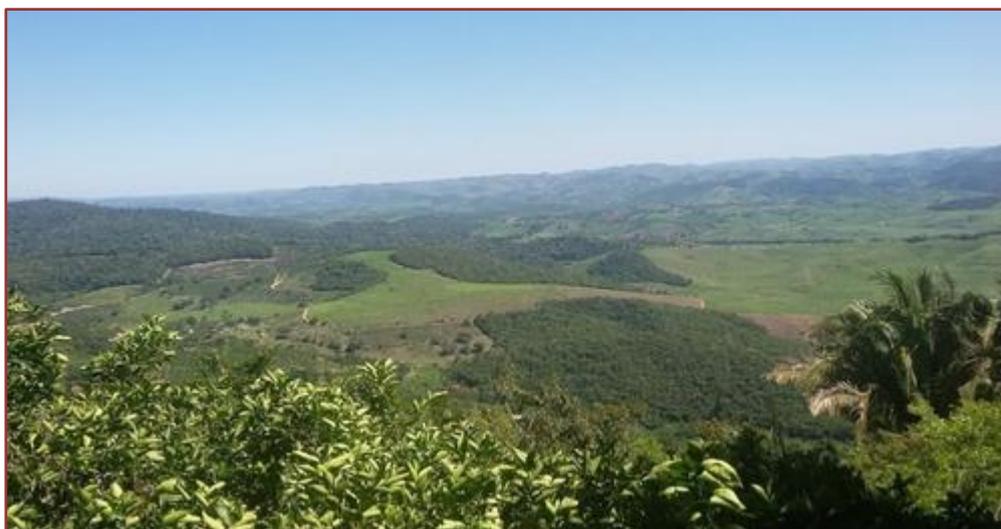
A travessia de africanos pelo atlântico para chegarem ao Brasil, meados do século XVII, foi marcada por violência, violação de direitos de homens e mulheres. A resistência ao escravismo colonial e as lutas se estendem a todo esse período, o transporte não foi apenas de corpos, mas de um legado civilizatório que contribuiu para o desenvolvimento econômico, intelectual, político e social do território brasileiro. A história oficial preenchida de racismos, fez questão de minimizar a importância da cultura negra para o Brasil, deixou de valorizar, os quilombos como territórios que guardam a memória dessa cultura, importante para a constituição de nossas próprias histórias

Os quilombos foram se constituindo desde então, criando espaços de liberdade, como uma sociedade alternativa ao sistema vigente, uma organização social própria, uma outra relação com a terra, com os modos de produção, conhecimentos de metalurgia, construção civil, trazidos do continente africano, com modos culturais próprios herdados de África e praticamente em todo território brasileiro tem o registro da formação de quilombos.

O mais conhecido dos quilombos no Brasil, sem dúvida foi o de Palmares, na verdade, o maior das Américas, situado na região da Serra da Barriga, cerca de 9 quilômetros do município de União de Palmares, distanciados também a 9 quilômetros de Recife, capital de Alagoas e tem estrategicamente uma visão panorâmica de todo o espaço que constitui a região. Palmares era formada por um conjunto de pelo menos d aldeamentos chamados de mocambos, . Sobre a organização econômica, mantinham uma relação de escambo com as comunidades circunvizinhas e com a cidade, ou seja, é equivocado pensar em um suposto isolamento de Palmares, trocavam o que produziam por produtos que não tinham e por armas de fogo para se protegerem das constantes invasões.

Palmares tem vida, é possível sentir a vibração do solo, a musicalidade das arvores, é símbolo de existência, representava a esperança e o sonho da liberdade, a livre prática das manifestações culturais e religiosas. A luta quilombola continuam, os quilombos não sumiram da história em 1694, quando Domingos Jorge Velho e o governador de Pernambuco invadem a Serra da Barriga e aniquilarem uma população inteira, que não se rendeu, a liberdade lhes foi cara e o grito que ecoou foi resistência.

Figura 1: Visão panorâmica da Serra da Barriga, onde concentrava o principal aldeamento de Palmares.



Fonte: A autora.

A palavra em si, Kilombo, tem origem na língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo de África Central, região que se estende da atual República Democrática do Congo, antigo Zaire a Angola, e faz referência a um tipo de instituição sociopolítica militar, formado pelos povos angolanos Jaga e Imbangala e os Lunda do Zaire no século XVII, na verdade, ultrapassa esse sentido de militarista, quilombos é uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes com estratégias de reagir ao escravismo, Munanga (2006), buscando outras formas de sobrevivência e existência, outros territórios em que a liberdade é a base sustentadora de suas vidas.

Seguindo uma definição antropológica africana, quilombos referem-se a uma associação de homens, abertos a todos, em que seus membros são submetidos a rituais de iniciação que os integravam como guerreiros invulneráveis aos ataques inimigos. Quilombos tem origem em África e no período da colonização do Brasil essa organização sócio-política é transportada e ressignificada no novo mundo, portanto há muitas semelhanças entre os quilombos africanos e os brasileiros, Munanga, (2006).

Leite (2000) destaca, que o Concelho ultramarino português de 1740, definiu quilombo como um lugar em que houvessem habitações de negros fugidos, em agrupamento acima de cinco, mesmo em que não se achem pilões ou ranchos levantados.

Desse modo, o conceito de quilombos está no imaginário social como terra de fugitivos, o que deixa entendido como algo vinculado ao passado em que os colonizadores caracterizavam estes lugares como os marginalizados e perigosos. A partir das lutas enfrentadas por quilombolas de todo Brasil, o conceito e seus territórios foram ressignificados e “as definições de quilombos, portanto, nos remetem à cultura, identidade, territórios, propriedades, bens econômicos, sociais, culturais e políticos” (Cunha Jr, 2012, p. 163), por isso, o papel da escola como um espaço sociocultural tem também a função de desmistificar a ideia negativa em torno desse conceito e trabalhar com os repertórios culturais existentes na comunidade.

Na atualidade, esses espaços preservam importantes elementos da cultura negra, ressignificados ao longo do tempo, entretanto, são territórios atacados e invadidos por “herdeiros” de terras que ameaçam, o livre exercício das crenças quilombolas, cultivo da terra, moradia e valores ancestrais, modificando muitas vezes o espaço geográfico a qual vivem, são lugares heterogêneos que mantêm pedagogias próprias de transmissão de conhecimentos que traduzem significados e cosmovisões da cultura africana.

A construção e demarcação do espaço geográfico para sobrevivência e existência da população negra, em especial a quilombola é antiga, marcada por racismo e imobilidade social, por exemplo, a Lei de número 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa para organizar as propriedades de terra no Brasil, até o momento não havia a regulamentação da posse, nesse período foram criadas estratégias para que os negros não se tornassem donos, mesmo, onde se haviam criado relação com o lugar de moradia, foram ignorados pelo poder público, sendo empurrados para as periferias dos centros urbanos, ou se refugiando em lugares onde já haviam quilombos organizados.

Os movimentos sociais negros, não apenas do Brasil, como também países da América, pressionaram para o fim do tráfico negreiro e do sistema escravista, o Brasil foi o último a instituir a abolição da escravatura, claro que isso em termos de disfarce, uma liberdade forjada, a população negra foi descartada e substituída pela mão de obra imigrante, no entanto, para estes foram garantidos privilégios de estadia no novo território.

Depois de quase 130 anos de abolição desse sistema, o tema é pautado pela militância como algo inacabado “a abolição foi um processo que deveria ter produzido uma revolução social e modificado de forma substancial a vida dos ex-escravizados, mas foi freada e ficou inacabada quando as políticas sociais em favor dos afrodescendentes” (Cunha Jr, 2008, p.1).

Mesmo após o suposto fim da abolição, da violência, torturas e perseguição a que eram submetidos, a população negra ficou em total vulnerabilidade social, econômica e educacional. “Os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório” (Leite, 2000, p.335). A perversidade com o que o povo negro foi tratado se configura como um crime contra a humanidade e nada mais justo, que o estado brasileiro assuma essa responsabilidade e devolva na forma de ações afirmativas, a dignidade dessa parcela da sociedade. A partir da Constituição Federal de 1988, no Ato das disposições transitórias artigo 68, foi garantido aos remanescentes quilombolas que estão a ocupar terras o reconhecimento legal da propriedade como posse definitiva, devendo o estado emitir os títulos de donos da terra, não está garantindo apenas a continuidade desses povos em seus territórios, garante também à população de quilombo a relevância histórica e patrimonial dos seus repertórios na história do Brasil.

Os elementos culturais transportados de África até ao território brasileiro, tornaram-se patrimônio imaterial histórico cultural africano do Brasil, o que herdamos foi uma diversidade cultural que guiam nossas vidas, nossa maneira de falar, rir, andar, gesticular, reverenciar o sagrado, dançar e cantar, expressões que foram sufocadas na realidade social racista que humilhou e violentou nossa humanidade e dignidade. E os quilombolas são patrimônios materiais que salvaguarda essa memória. Neste sentido, patrimônio cultural é entendido na dimensão da coletividade e não é “uma simples soma de indivíduos, assim como o todo não é uma mera junção das partes” (Pelegrine, 2006, P.9), ou seja, o que temos enquanto patrimônio cultural africano nas representações das manifestações da cultura negra nos remetem a um conjunto de elementos civilizatórios imateriais que formaram as bases culturais do Brasil.

2.1. CEARÁ NEGRO, CARIRI QUILOMBOLA

O Cariri é uma região composta por vinte e municípios do interior sul, do estado do Ceará, situados no nordeste brasileiro, e nos remete a memória ancestral indígena e africana, uma vez que a própria nomenclatura faz esse registro, em virtude da tribo Cariris que habitou durante muito tempo esse território, na verdade essa tribo era formada por um grupo étnico diversificado dentre eles , Quireréu,

Calabaça, Icó, Jucá e Cariú, embora, seja uma cultura marginalizada e pouco valorizada, é lembrada na história oficial local, como uma referência ancestral e mesmo sendo evidente a presença marcante da cultura negra nessa região, não se tem uma identificação com essa ancestralidade.

Figura 2: Mapa do Brasil, a qual destaca o do Ceará, em que está dividido nas sete mesorregiões do estado.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_do_Cear%C3%A1

No Ceará existe o registro de 74 comunidades negras, mapeadas pela Comissão Estadual dos quilombolas Rurais do Ceará- CERQUICE, destas 47 são certificadas. O primeiro passo, para que uma comunidade quilombola seja reconhecida como remanescente, ocorre pelo critério da auto atribuição, ou seja, a própria comunidade se reconhece como pertencente a história individual e coletiva quilombola, e a Fundação Palmares formaliza sua existência, o segundo, é a construção do relatório técnico, produzido pelo Instituto Nacional de colonização da Reforma Agrária - INCRA, com informações históricas, antropológicas, econômicas e sociais da comunidade, o terceiro, é a publicação do resultado no diário oficial da União pelo presidente do INCRA e por último a titulação das terras, em que fica outorgado o título coletivo em nome da associação, fica proibido a venda ou penhora do território. A questão é que isso tem sido um problema, a burocratização dos serviços públicos, os longos prazos, há comunidades que esperam a pelo menos 10 anos pela pouquíssima quantidade de antropólogos.

No Brasil temos em torno de 2.600 comunidades certificadas pela Fundação Palmares, órgão responsável de reconhecer os quilombolas mediante parceria com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), o processo de reconhecimento, demarcação e titulação tem sido lento, o trabalho é realizado por antropólogos e a demanda de comunidades é muito grande e há poucos profissionais fazendo esse trabalho.

Por meio de lutas travadas desde início do processo da colonização, o movimento negro e o movimento quilombola vêm reivindicando o direito à terra e atualmente, a criação de associações tem um papel fundamental como forma de estratégia para se conseguir recursos e uma estrutura melhor para a sobrevivência desses povos, algumas comunidades avançaram nesse sentido.

O cariri é terra de quilombo e cada uma dessas comunidades tem suas pedagogias de transmissão dos seus conhecimentos para os mais novos, seus repertórios são transmitidos através da oralidade em cânticos, danças de rodas, modos próprios de falar, de ser e de ver o mundo. As comunidades têm muito a nos dizer acerca das suas heranças históricas africanas evidenciadas em suas manifestações culturais. Os mais velhos formam uma espécie de guardiões desta memória.

Neste sentido, a região do Cariri é um território negro quilombola, com vinte seis comunidades negras sem certificação e seis certificadas, sendo elas: Potengi, com Sítio Carcará; Porteiras, com Souza; Salitre, com Serra dos Chagas, Renascer Lagoa dos Criolos; Nossa Senhora das Graças do Sítio Arapuça e Araripe, com a comunidade quilombola Sítio Arruda. Esta última, no dia 15 de dezembro de 2015 recebeu o título de regularização do território, a primeira do estado a ter suas terras regulamentadas pelo INCRA.

Dentre estas comunidades destacamos a comunidade de Carcará, que traz consigo elementos das africanidades presentes na maneira própria de existir, na resistência com a qual luta pela demarcação do seu território, a preservação dos costumes e modos próprios de viver, é conhecida também pela tradição da dança do toré. É este lugar, com história própria e particular que nos permite entender como estas especificidades estão articuladas também com a memória coletiva do povo negro no Brasil. Certificada no dia 30 de julho de 2013 pela Fundação Palmares.

Carcará está a pelo menos 17 quilômetros do centro da cidade de Potengi que é também conhecida como “a cidade que não dorme”, em virtude da tradição dos ferreiros que trabalham até a noite para produzirem as ferramentas de ferro. A comunidade rural negra de aproximadamente 115 famílias e cerca de 429 pessoas, organizam-se em torno da Associação de Remanescentes Quilombolas, com a participação efetiva de 102 pessoas, sendo 33 mulheres e 27 homens e 42 jovens, e sua maioria tem como fonte de renda a agricultura complementada com recursos dos programas sociais do Governo Federal.

É nesse espaço que o trabalho está sendo construído, a escola quilombola Maria Virgem da Silva está situada no território de Carcará, estamos entendendo a escola como um lugar que não está isolada do mundo e nem da realidade local a qual está inserida, neste sentido, o que propomos é um diálogo entre esses dois vértices, partindo da cultura africana para uma africanização do Currículo escolar.

2.2. FORMAÇÃO DOCENTE QUILOMBOLA: DEFAFIOS E POSSIBILIDADES

No cenário brasileiro o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, prevê dentre suas metas a universalização da educação básica, destaca a qualidade dos sistemas de ensino, elevação das taxas de escolarização, ampliação de matrícula, valorização do magistério e a formação em nível de pós-graduação dos professores da educação básica, nessas metas o que deve ser observado é a vulnerabilidade, em que se encontra a população negra nos níveis educacionais e a formação de professores quilombolas.

Na história da educação brasileira, sempre houve o registro do movimento negro como um potencializador na organização de lutas, rebeliões e resistências para tornar visível as múltiplas dimensões das desigualdades, sociais, educacionais e econômicas da população negra no Brasil. Desde da travessia atlântica dos povos de África para o Brasil pelo regime do “escravismo criminoso” (CUNHA JR, 2007) ocorreram manifestações contrárias ao sistema, é dado início a formação de comunidades alternativas com organizações próprias de sobrevivências, relações de trabalho, uso da terra e tecnologias trazidos do continente de origem, isso é evidente na forma de como esses quilombos se organizam, isso com suas pedagogias próprias de transmissão de conhecimentos.

No alvorecer do século XX, ocorreu uma ênfase maior na visibilidade da população negra no Brasil, protagonizado pelo movimento negro, em que o pesquisador Petrônio Domingos destacou, a Frente Negra brasileira em 1930 firmou como compromisso do movimento a luta por uma educação que inserisse no sistema de ensino a história da África e afro-brasileira. Na década seguinte em 1940, o teatro experimental do negro discutiu a formação global das pessoas negras, era muito evidente que a população negra precisava de ações afirmativas para acessar espaços educacionais. Na década de 1980, o movimento social negro, pesquisadores e intelectuais intensificam o debate sobre a importância de um currículo que refletisse a diversidade étnico racial na sociedade brasileira. Em 1995 a Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida reforçou e aproximou as reivindicações de políticas públicas e educacionais junto ao governo federal.

Desse processo histórico do movimento negro é que nasce, a Lei 10.639 de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, em instituições públicas e privadas, em 2008 foi alterada pela Lei 11.645/2008 para acrescentar as questões indígenas.

Passados mais de dez anos da promulgação da Lei, são os militantes do movimento negro, professores e professoras sensibilizados a mudarem posturas coloniais de currículo, tem movimentado ao longo desses anos, os espaços escolares com a intenção de transformá-lo em um lugar que visibilize as africanidades, que permita o ensino multicultural e não apenas um único olhar para a história, isso tem sido feito, numa circularidade de recuperação da consciência histórica de um povo forte.

Mesmo em diáspora, é importante reconhecermos que essa ligação deve continuar existindo onde quer que estejam africanos e seus descendentes, isso garante a aproximação com os significados dos elementos africanos que nos constitui, um povo que perde sua memória histórica torna-se frágil, cabisbaixo.

Isso significa que a efetivação da Lei, tem ocorrido por meio da militância negra, e movimentado as bases do pensamento das instituições municipais, órgãos diretamente ligados a operacionalização do funcionamento das escolas. Percebe-se que são eles, que tem realizado através de pesquisas, práticas pedagógicas interventivas em escolas, que de fato tem feito um trabalho de concretização da Lei.

Neste sentido, o mesmo ocorre com as escolas quilombolas, principalmente as rurais, os movimentos sociais e intelectuais negros, vem também construindo um currículo quilombola que atenda ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e o desafio posto tem sido a formação de professores que atuam nesses territórios. A educação escolar quilombola deve ser compreendida como um instrumento de direito a ser acessado pelos quilombolas, que não se dissocia do direito à terra e a saúde, a demarcação de territórios e políticas públicas que assegurem suas permanências nesses espaços. Estas questões são importantes porque “o que nos possibilita entender os espaços geográficos enquanto espaço histórico social ao constituir-se de um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo e por ser permeado de relações marcadas pelo poder” (Vieira, 2013, p.38).

O que se tem percebido nos últimos dez anos, na formação de professores de um modo geral, é que a temática racial, tem timidamente aparecido como algo a ser discutido, arisco a dizer que se tem dois motivos para isto, primeiro desconhecimento da história africana e afro-brasileira do ponto de vista do colonizado, segundo, o racismo estrutural em que a sociedade brasileira está condicionada. Algumas universidades sob pressão dos movimentos sociais negros, têm implementado o sistema de ações afirmativas para a população negra, possibilitando o acesso a universidades, bem como, criando componentes curriculares obrigatórios ou optativos que tratam da história africana, isso quer dizer, que alguns professores que se formaram depois da inserção da Lei 10.639 de 2003 tiveram acesso a esse conhecimento, esse processo de formação tem sido demasiadamente lento. “É assim que a cultura hegemônica trabalha para legitimar ou deslegitimar, é por aí que nos encontramos ou não nas experiências curriculares, é por estas vias que permanecemos ou não com nossos pertencimentos nas instituições educacionais” (Macedo, 2007, p.27).

O movimento negro quilombola, vem caminhando nesse percurso de luta por existência, a Lei 10.639/03 não está dissociada das questões quilombolas, na verdade, essas escolas a tem como ponto de partida, embora, a luta quilombola seja bem mais complexa, ultrapassa o que comunica a referida lei e incorpora outras demandas.

A educação deve ser entendida como um instrumento do desenvolvimento humano, é necessário a construção de práticas pedagógicas que contemplem a necessidade da população negra, é isso que torna a escola, um espaço de encontros democráticos de conhecimentos, implica na ressignificação do currículo e a relação com a comunidade.

2.3. AFRICANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA QUILOMBOLA MARIA VIRGEM DA SILVA

Africanização do currículo quilombola, é entendido por nós como um repensar da prática pedagógica, a partir de uma cultura africana, presente no repertório cultural local, nessa perspectiva, a implementação de um currículo que pensa a escola situada nesse contexto, valoriza as experiências dos sujeitos, com foco na construção de identidade.

A escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Vigem da Silva, iniciou suas atividades no dia 2 de junho de 2012, segundo as professoras, antes das novas instalações, as atividades escolares funcionavam na Escola Fernando Nicolau da Silva, situada nas imediações do quilombo Carcará, atendia um número menor de crianças em relação ao que hoje atende.

Figura 3: Escola Maria Virgem da Silva, em dia de reunião de pais com a coordenação pedagógica.



Fonte: A autora.

A escola recebe o nome de Maria Virgem da Silva, em homenagem a uma mulher forte que em vida buscou melhorias para a comunidade, era rezadeira, fazia remédios caseiros e distribuía para quem precisasse, conhecida na região, por abrigar andarilhos que passavam pelas aquelas terras.

Depois que a comunidade recebeu a titulação da Fundação Palmares, como remanescente quilombola, deu-se início a construção da escola com um modelo arquitetônico de escolas do campo. A escola possui seis salas, uma de informática, uma cozinha com banheiro, uma sala de professores e uma sala da coordenação pedagógica com banheiros. O prédio em si, é diferente das escolas da região do Cariri, embora tenha uma estrutura razoavelmente boa, o projeto arquitetônico não levou em consideração as condições climáticas e nem os materiais específicos da região, ocasionando um desconforto na segunda metade do ano, tornando o interior das salas quentes e ensolarado uma vez que as janelas são compostas por vidraças transparentes, que aquecem o ambiente, tendo a necessidade de colocar cortinas, algo ainda não providenciado.

Ainda sobre a estrutura, a escola precisa de um espaço para reunião com a comunidade escolar, a mesma é realizada, na entrada, porém, o espaço não comporta a todos, logo no centro existe um coreto que de certa forma poderia ser um espaço, em que se tivesse sido melhor projetado atenderia ao público que lá se reúnem, quando convidados pela escola. Tem um espaço bastante amplo nos arredores.

A escola atende os alunos do quilombola Carcará e de outras comunidades rurais circunvizinhas tais como: Marmeleiro, Veneza, Volta, Cachoeira, Salgueiro e Barreiros. A secretaria de educação do município de Potengi, garante através do ônibus escolar o deslocamento dos estudantes.

Quanto ao currículo a escola reconhece que está situada em um território quilombola, no entanto, tem a necessidade de refletir o repertório cultural da comunidade e os princípios da educação escolar quilombola, posta nas Diretrizes curriculares Nacionais para educação escolar quilombola, isso tem sido uma demanda de pauta urgente pelos próprios remanescentes, ficou evidente na denúncia dos quilombolas na última plenária realizada no encontro das comunidades quilombolas na nona festa da Mãe Aparecida dos Crioulos na cidade de Salitre também situada na região do Cariri.

A escola tem um trabalho intenso, faz acompanhamentos do nível do ensino aprendizagem, promovidos pelo Programa de Aprendizagem na Idade Certa – PAIC, desenvolve projeto de combate a violência e ao trabalho infantil. E desde de dezembro de 2016, estamos construindo uma africanização do currículo, através de uma formação continuada dos professores que atuam na escola, são vivências que tem uma matriz nos conhecimentos africanos e nos conhecimentos naturais locais, existe uma relação de trocas, entre os saberes do quilombo e os dos professores.

Em acordo com o tipo de pesquisa, a qual delineamos como intervenção, até o presente momento estamos com o número de quatro intervenções pedagógicas, cada uma, com uma temática diferente dentro do contexto das africanidades, os conteúdos variam de acordo com a curiosidade dos professores, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e com os repertórios culturais da comunidade. Fazem parte do público participante, os professores da escola, a comunidade quilombola e

integrantes dos movimentos sociais.

O primeiro encontro, foi uma reaproximação com a escola e com os professores e núcleo gestor, para esclarecer quais os objetivos do trabalho que iríamos iniciar, um trabalho de especialização já havia sido feito em 2014. No segundo encontro, realizamos com a presença do professor titular da Universidade Federal do Ceará, Henrique Cunha Junior, momento em que possível conhecer o quilombo, a escola e estabelecer um diálogo com os moradores, liderança quilombola e a diretora da escola. O terceiro encontro, teve como assunto, os negros não se deixaram escravizar, temas para as aulas de história dos afrodescendentes. O quarto encontro, refletiu sobre africanidades nas raízes da fala e Educação escolar quilombola a partir da construção de panos de pente ressignificados com pinturas da história da comunidade, feitas quilombolas, professores e integrante dos movimentos sociais.

Em virtude do trabalho em andamento, será realizado nos dias 1 e 2 de julho de 2017, o I Encontro sobre Educação Escolar Quilombola do Cariri Cearense, que concentrará o debate em torno da educação para escolas quilombolas da região, com a participação de professores de outros quilombos, Universidades, comunidade local, professores do próprio quilombo e movimentos sociais.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Valorizar os repertórios quilombolas na escola, significa que este espaço faz parte da vida da comunidade. Ao longo da trajetória histórica do povo negro no Brasil, os quilombos vêm ganhando sentidos e significados que ajudam a fortalecer suas identidades. O currículo das escolas quilombolas precisam ser repensados e começou a ser movimentado a partir da Lei 10.639/2003. A realidade das escolas quilombolas do território brasileiro, são diferentes para cada comunidade, entretanto, o currículo tem que refletir as vivências culturais e históricas dos estudantes que a frequentam.

O trabalho que está em curso, na realidade escolar de Carcará, tem um sentido que comunica com a ancestralidade africana presente naquele território, na memória dos mais velhos, em diálogo com os mais jovens, na afirmação dos movimentos sociais e na integração com a universidade, na tentativa de desempenhar o seu papel de ensino, pesquisa e extensão.

A proposta de repensar o currículo quilombola, tem sido construída com os professores, com a comunidade quilombola, professores universitários e o movimento social. Inicialmente estamos dialogando com os conhecimentos históricos ancestrais quilombolas e com os repertórios culturais caririense, tendo como ponto de partida a educação escolar quilombola, por entendermos que são povos que requerem uma educação diferenciada, construída a partir de suas realidades antropológicas, históricas e sociais, pautadas nas leis que regem a educação brasileira.

É nesse diálogo que a escola pretende cumprir com a sua função social, em que produz processos de pertencimentos, que visam garantir direitos para emancipação educacional da população quilombola. Uma vez, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Escolar Quilombola reconhecem uma educação específica, afrodiferenciada, que tenha uma relação com as vivências quilombolas, com a terra, enquanto matrimônio material e imaterial.

A formação continuada para professores quilombolas, é uma urgente reivindicação do movimento quilombola, não se tem condições de elaborar práticas pedagógicas, sem que não haja um conhecimento específico sobre o assunto das africanidades, novas pedagogias precisam surgir e com referências em cosmovisões quilombolas, portanto, o aprendizado sobre África é contínuo, e o mais importante é saber como esses conhecimentos transformam a vida das pessoas que tem uma relação com ela.

A pedagogia de quilombo, sendo construída no processo coletivo, dinâmico e contínuo dará conta de situar toda a comunidade escolar em uma educação, que tenha sentido e significado. Primeiro, a escola precisa reconhecer e pensar o sujeito a qual ela recebe, por isso, é importante que os professores vivenciem e experimentem o lugar histórico do patrimônio quilombola, a formação deve permitir que os docentes sejam afetados pela emoção, sensibilidade, conhecimento africano e pertencimento.

O desenvolvimento de uma pedagogia que seja capaz, de ser elaborada com os elementos dos repertórios locais, e que em um movimento contínuo possa ser refeita, repensada, reelabora sempre na dinâmica do tempo e dos processos culturais que se refazem. Tenho aprendido muito com os quilombolas, na verdade, não tem sido apenas, uma experiência de pesquisa, mas de vida.

REFERÊNCIAS

- [1] Cunha JR, Henrique. (2006-1) Metodologia Afrodescendente de Pesquisa. Revista Brasil: UNESP. Cunha JR, Henrique. (2008, outubro). Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. Revista Espaço Acadêmico, Nº 89.
- [2] Cunha JR, Henrique. (2012, fevereiro) Quilombo: patrimônio histórico e cultural. Revista Espaço Acadêmico, Nº 129.
- [3] Brasília, Ministério da Educação. (2014). Planejando a próxima década, conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação. Brasil.
- [4] Domingos, Petrônio. (2007). Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo.
- [5] Cunha JR, Henrique. (2007, fevereiro). Os negros não se deixaram escravizar - Temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Revista Espaço Acadêmico, Nº 69.
- [6] Paulon, Simone Mainieri. (2004, março). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa- intervenção. I Conferência Internacional do Brasil de pesquisa qualitativa (CIBRAPEQ- Taubaté).
- [7] Macedo, Roberto Sidnei. (2007). Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA.
- [8] Lakatos, Eva Maria. (2013). Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. São Paulo: atlas.
- [9] Severino, Antônio Joaquim. (2007). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez.
- [10] Leite, Ilka Boa Ventura. (2000). Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas. Revista Etnografia. V.IV, número 2. p. 333-354.
- [11] Videira, Piedade Lino. (2010). Batuques e ladainha: a cultura do quilombo do Cria-u em Macapá e sua educação. Fortaleza. Tese de doutorado.

Capítulo 15

Aprendizagens de Ecologia e Educação Ambiental em potencialidades epistêmicas de narrativas²²

Vera Lúcia Chalegre de Freitas

Resumo: Este texto objetiva mostrar as narrativas de vivências/experiências na Ecologia e Educação Ambiental. Adota-se como referências teórico-metodológica o uso da narrativa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas e memória de formação da estudante a professora-educadora. No âmbito da formação é necessário retornar às histórias de vida quanto a como adultos, jovens e crianças convivem com a natureza, os sentidos e significados dados a essas vivências à medida que estabelecem elos de formação. As reflexões se voltam para pensar-narrar e narrar-pensar, imbricados no processo de construção de um relato de vida e/ou história de vida. Essa perspectiva encontra-se como expansão em termos de atividades inerentes aos temas transversais, vivenciados nas escolas, como a Educação Ambiental, Sexualidade, Drogas, Etnia, Raça, Gênero, entre outros, com fins de buscar na memória individual e/ou coletiva as vivências de formação. Esta pesquisa possibilitou a rememoração da trajetória de vida mediante aulas de campo e construção de miniprojetos com o objetivo de redimensionar a compreensão da relação homem-natureza e da relação eu-outro, dialogar com as narrativas para dar sentido e significado às vivências, constituindo-se como potencialidades epistêmicas. Acredita-se que vivenciar a pesquisa narrativa (auto)biográfica permite ao colaborador pensar seus percursos e também narrar suas histórias de vida. Assim, pode-se perceber como construtor de sua história e identificar em que lugar, espaço e tempo se encontra a sua contribuição na sociedade, especialmente quando se pensa em potencialidades epistêmicas de construção de aprendizagens de vida formativa em eu-outro, eu-ambiente, numa forma de pensar e vivenciar a prática de liberdade segundo um olhar freireano.

Palavras-chave: narrativas (auto)biográficas, memória de formação, educação ambiental.

²²Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Educação – CONEDU - 2016

1 INTRODUÇÃO

A discussão da Educação Ambiental (EA) é necessária devido aos problemas ambientais existentes na sociedade. Em todo momento uma notícia é veiculada na sociedade quanto aos desastres ecológicos, mudanças climáticas, poluições nos seus mais diferenciados aspectos, enchentes, secas, tsunamis, e mais recentemente o “furacão Irma” que deixa o mundo perplexo quanto ao que esses fenômenos podem provocar a uma nação.

Nesse sentido muitos trabalhos científicos são produzidos com fins de contribuir para minimizar os problemas ambientais, alguns com viés da sustentabilidade ambiental, Agenda 21, estudos sobre água, poluição, reciclagem, entre outros. As instituições formais públicas e privadas e as informais, ONGs e/ou comunidades, buscam de alguma forma contribuir com as soluções para os problemas ambientais.

No âmbito da formação, um campo parece ser necessário que é o retornar às histórias de vida pessoal e profissional quanto a como adultos, jovens e crianças convivem com a natureza, os sentidos e significados dados a essas vivências à medida que estabelecem elos de formação de vida pessoal e profissional.

Nesse olhar as reflexões se voltam para o ato de biografar, como lidos nas reflexões a seguir:

Nunca deixamos de nos biografar, ou seja, de inscrever nossa experiência em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações segundo uma lógica de configuração narrativa, e que asseguram o sentimento que todo mundo tem que ser “si mesmo” ao longo do tempo (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 43):

Reflexões quanto à dimensão temporal da experiência humana sob o olhar pessoal/social, e como esse é articulado pela narrativa é visto com maestria no escrito: “O caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico”/“tempo fenomenológico” (ABRAHÃO, 2004, p. 207).

A autora toma por base os ensinamentos de Paul Ricoeur quanto ao “indagar sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional” (RICOEUR, 1995 *apud* ABRAHÃO, 2004, p. 207).

Esse entendimento tridimensional de passado-presente-futuro tem uma importância enorme nas narrativas (auto)biográficas/narrativas de formação, uma vez que estamos nos ancorando nessa tridimensionalidade nas nossas recordações marcantes no percurso da vida.

A narrativa autobiográfica, na acepção de narrativa de formação é uma perspectiva que se encontra em expansão para trabalhar com estudantes nas escolas quanto aos temas transversais: Educação Ambiental, Sexualidade, Drogas, Etnia, Raça, Gênero, entre outros.

Reconhece com Vicentini, Souza e Passeggi (2013, p. 15) que as narrativas de si orais, bem como as escritas “contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo [...] para a pessoa que narra, [...] leem, escutam e analisam as narrativas”.

A importância dessa autoria da pessoa que escreve é reconhecida por Passeggi e Cunha (2013, p. 45) quando expressa: “a pessoa que escreve é [...] o autor empírico do texto, o narrador e o protagonista do enredo da história”.

Vista a narrativa, ao longo de uma vida, como construção intelectual e como prática de conhecimento essa se apresenta como: “a narrativa de um percurso intelectual e de prática de conhecimento põe em evidência os registros da expressão, desafios de conhecimento ao longo de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 43).

É nesse olhar, pensar e escrever as narrativas (auto)biográficas que o texto se propõe a dialogar. Nesse veio, o texto objetiva discorrer sobre as vivências/experiências em ecologia básica e humana, e como a partir dessa perspectiva aparece à educação ambiental. Essas vivências/experiências certamente foram potencializadas pelo exercício de reflexão proporcionado pela biografização cujas bases epistêmico-empíricas me foram apresentadas e trabalhadas no Programa de Estágio Pós-Doutoral que venho realizando na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas sob a supervisão da Professora Doutora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, de 2016, concluído em 2017.

Adota-se como questão de pesquisa: como rememorar as histórias de vida no campo da ecologia e educação ambiental contribui para uma melhor compreensão da construção da narrativa, bem como da compreensão da relação homem-natureza? Temos como opção metodológica a referência basilar das

narrativas (auto)biográficas/narrativas de formação, como apresentado em detalhe no item que lhe é inerente.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA EM NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Neste texto adota-se as narrativas (auto)biográfica e, portanto, se coaduna com a perspectiva de buscar na memória individual da narradora-pesquisadora as vivências de formação no campo da educação ambiental, mas que teve início com a ecologia básica e humana. Logo, estão permeadas das dimensões ecossociais, como postulado por Lima (1984).

A pesquisa (auto)biográfica utiliza-se de múltiplas fontes, como “narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência” (ABRAHÃO, 2004, p. 202).

Esta rememoração é componente essencial por possibilitar reflexões quanto a:

[...] característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder reconstruir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento [...] (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

Para a referida autora as narrativas (auto)biográficas desvelam trajetórias de vida. “O processo de construção de narrativa possibilita a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória” (ABRAHÃO, 2004, p.203).

De acordo com Josso (2016) as narrativas possibilitam “momentos-chaves”. Essas, propiciam valores que norteiam suas escolhas. A referida autora compreende que:

Cada narrativa é trabalhada para identificar os momentos-chaves [...], os valores, os registros das ciências humanas em que as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem a compreensão das orientações gerais de uma vida, as atitudes e aprendizagens do sujeito nas situações, eventos, encontros e atividades [...] ao longo da vida (JOSSO, 2016, p. 67).

Consoante Abrahão (2004, p. 203) ao trabalhar com as narrativas busca-se mais as “emoções e intuições do que dados exatos e acabados, com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo”. A referida autora realça: “nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir generalizações analíticas” (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

3 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NOS CAMPOS DA ECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE SE AMPLIAM NA TRAJETÓRIA DE VIDA DA NARRADORA

Reporto-me a pensar que ao ser aluna do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas as disciplinas voltadas para o campo da Ecologia foram iniciais na formação. Essas, vistas do ponto da Ecologia Básica, mas também da Ecologia Humana. Ao iniciar as idas para o campo as orientações se voltavam para o foco de compreender como se dava a relação homem-natureza. Isto acontecia pelas conversas que tínhamos no grupo de ecologia, bem como das conversas com agricultores, pescadores, e até com os criadores de gado. Sendo esses últimos em menor proporção, tendo orientação da professora Maria José de Araújo Lima, conhecida como professora Zita, que com muita maestria nos ensinava sobre essa área do conhecimento Ecologia.

Além do que os envolvimento com o projeto de “Açudagem no nordeste e o processo de fixação do homem do campo”, projeto da minha orientadora de graduação, professora Maria José, inicialmente citada, nos levavam a compreender a dialética existente no próprio campo, onde as contradições de vida do homem do campo eram notórias. Isto porque a açudagem no nordeste não conseguia fixar o homem do/no campo. Essa contradição era percebida pelas grandes e pequenas propriedades, e também pela maneira com que eram produzidos os bens materiais e objetivos da comunidade local que viviam assentadas nas proximidades dos açudes públicos. Vista sobre o enfoque das políticas públicas encontra-se que:

[...] as políticas de açudagem promoveram significativas transformações sociais e econômicas, na sua área de influência. [...] os índices encontrados são relativamente baixos quando se enquadram numa escala internacional. [...] necessário a formulação de políticas, por parte do Governo, objetivando a melhoria do nível de vida da população ribeirinha e o aumento da produtividade das explorações (MAGALHÃES; CAMPOS, 1997, p. 1).

As visitas aos açudes públicos nos levavam a estudar a relação homem-natureza-sociedade, especialmente quanto a pensarmos na perspectiva da dialética, da discussão aumento populacional e modo de produção como dois focos muito evidentes nas discussões da ruptura ecológica. Perspectiva, essa, que era lida e discutida pelo grupo de Ecologia e que depois se tornou uma ONG, cognominada Instituto de Ecologia Humana (IEH), tendo a orientação da professora Maria José de Araújo Lima, como líder e autora do livro “Ecologia Humana: realidade e pesquisa” (LIMA, 1984). Além do que o subprojeto de saúde com ênfase na questão da água, da qualidade de vida, nos levou a refletir sobre a (re)construção do entendimento da ecologia numa dimensão ecossocial.

Ocorre, nessa mesma época, década de 80, que nos cabia estudar a vegetação, bem como conhecer os tipos de solos e como esses se diferenciavam de acordo com a paisagem, nos âmbitos de Caatinga, Mata Atlântica, Manguezais, Restingas. Adicione-se, igualmente, nesse estudo, os ambientes aquáticos, agrícolas, dos técnicos-ecossistemas, bem como da cidade, dos distritos; uma aproximação das vivências de estudos da ecologia, especialmente quanto às observações e entrevista ao homem do campo quanto a sua convivência. Atenção especial era dada ao fenômeno das secas, bem como se dava as estratégias de convivências com as vendas de peixes e das orientações educativas quanto ao uso da água, por meio de filtros artesanais.

Depois me torno professora como substituta na UFRPE, ainda na década de 80 e passo a desenvolver aulas de campo, com base nos ensinamentos obtidos, pela professora Maria José de Araújo Lima e também da professora Pompeia Coelho que muito me ensinou sobre Ecologia Vegetal e Fitogeografia, mas também redimensiono outras aprendizagens à proporção que o campo nos mostra algo novo.

Esses ensinamentos passaram a fazer parte da organização e vivências de campo e se estende até hoje, na Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, em aulas de campo. Encontram-se já previstas para 2017 as aulas em Jardim Botânico do Recife, localizado no Curado, Recife-PE; HortoZooBotânico de Dois Irmãos (Recife-PE), Instituto Ricardo Brennand, localizada no Bairro da Várzea-Recife-PE (Instituição Cultural Brasileira), e o Parque Nacional Vale do Catimbau, em Buíque-Pernambuco. Essas, vivenciadas por estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Na década de 90 tive oportunidade de pensar e contribuir para a construção do Programa de Educação Ambiental. No meu entendimento era imprescindível a Educação Ambiental na Universidade. Essa, proveniente das bases da educação, mas também das dimensões do meio ambiente, possibilitaria uma melhor formação de educandos que seriam futuros professores/educadores.

Naquela época havia uma discussão que ter educação ambiental na Educação Básica era um retrocesso. Isto porque a EA perpassava por todas as áreas do conhecimento e, também, pela interdisciplinaridade. Então as ONGs foram fortes nesse sentido porque lutaram para que as formações fossem dadas por elas e aí tive oportunidade de fazer cursos e até de participar de capacitações, contribuindo para essa linha de pensamento.

Outra preocupação era que sendo disciplina no ensino formal a quem ficaria essa disciplina? Então deveria ser perpassado como tema transversal e assim todos deveriam trabalhar os conhecimentos dessa nova área do saber (BRASIL, 1998). Ocorre que foi implantada a Educação Ambiental nas escolas públicas e particulares. Algumas assumiram essas atividades durante o ano todo e outras, como atividades pontuais. Assim atividades de lixo, reciclagem e água foram desenvolvidas nas escolas, mas as referências teóricas da educação que são basilares nesse processo pouco foram vivenciadas. Penso que esse fato decorre dos conhecimentos que educadores têm quanto à articulação da educação e da dimensão do ambiente em suas multiplicidades de entendimentos.

Assim, instigava na minha mente o pensamento de contribuir com essa área do conhecimento. A ida para a ECO-92 foi um grande marco na minha história de vida pessoal e profissional porque acompanhei as propostas de Educação Ambiental e as grandes discussões que se desenvolviam nas tendas, construídas para discussões das questões ambientais no mundo.

Dessa forma, o olhar foi se aguçando quanto à percepção de que era imprescindível trabalhar com Educação Ambiental. Uma vez construído o programa de Educação Ambiental na Universidade Federal

Rural de Pernambuco- UFRPE e que passei a lecionar nessa Instituição, com contratos temporários, vivenciei a formação no que trata das construções de miniprojetos de Educação Ambiental. Os acadêmicos traziam para sala de aula os problemas da sua cidade, bairros, regiões e a busca de soluções. Creio que esses miniprojetos ajudaram a formação do educando, mas também a minha quanto ao aprender a (re)desenhar a pesquisa e saber que a cada momento existe uma proposição nova de pesquisa.

Ao ser aprovada em concurso público para professora da UPE-Campus Garanhuns, em 2002, para lecionar disciplinas relacionadas à Botânica e ter oportunidade de lecionar disciplinas de Ecologia e da Educação Ambiental volto as minhas raízes de estudar, lecionar e participar de viagens de estudo. O campo e a compreensão dos conceitos apresentam uma tônica diferenciada de mais maturidade para discutir sobre ecologia e educação ambiental de forma imbricada quando vivenciamos o ensino nas dimensões teórico-práticas.

Para além dessas disciplinas aparecem as disciplinas voltadas para construção de projetos, sendo essas as disciplinas de Prática. Este era um campo fértil de formação, uma vez que teoria-prática se completa. Assim, os miniprojetos voltavam à tona pela compreensão da importância desses na formação dos educandos. Essas possibilidades levaram a uma busca muito grande dos alunos a desenvolver os trabalhos de conclusão de curso-TCC, bem como de orientações de projetos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UPE, projetos de Extensão voltados para a natureza e, mais recentemente, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UPE, desde 2014 até o momento, 2016, com perspectivas de formação em pesquisa, ensino, extensão, logo possibilidade de grandes referências na formação de educandos e educadores.

Podemos dizer que a construção de miniprojetos possibilita uma maior e melhor apropriação da formação, especialmente quando o olhar se volta para a vida pessoal e profissional. Isto porque no (re)desenho de pesquisa é essencial a (re)construção da motivação de pesquisa que se volta para uma história que é contada da formação, e, portanto, poderia se dizer contribuições epistêmicas de formação.

O desejo de cursar o Doutorado em Educação passou a fazer parte das minhas inquietações e metas de vida. Esse era o grande sonho porque compreendia que para fazer um trabalho mais promissor na Educação Ambiental era necessário ter as bases na Educação e com uma perspectiva de ambiente, meio ambiente.

Ao ser aprovada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2004, tive oportunidade de escrever minha tese sobre as representações sociais de Educação Ambiental, mas compreendia que necessário era falar sobre essa motivação de pesquisa e tinha uma história a ser desenhada. Mas precisava dar sentido e significado às vivências.

As oportunidades de vivenciar narrativas de formação em ateliês de formação na UFRN permitiram desenvolver os primeiros escritos de narrativas apresentados em Salvador-Bahia no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – II CIPA, seguido de outros eventos a exemplo da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education - AFIRSE.

Adoto na tese o posfácio na perspectiva de entender as representações sociais de educação ambiental como um circuito fecundo de formação (FREITAS, 2008). Assim, faço uma retrospectiva da trajetória de formação de vida acadêmica até profissional da pesquisadora, sendo esse o percurso de ecologia básica e humana, em educação ambiental e nas representações sociais. Essas perspectivas me levaram a pensar a educação ambiental como uma “prática de liberdade”, como postulado em Freire (1993).

As análises das representações sociais me concederam o pensar de como poderia contribuir para a academia. As vivências/experiências nas representações sociais em educação ambiental me levam a aquiescer esse construto nas aulas, especialmente em Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e foi redimensionado na tese como prospectiva de formação.

Volto-me a pensar sobre educação, da relação homem-sociedade, da relação homem-natureza, homem-homem, do que desenvolver para uma sociedade mais justa, mais humanizada na condição de professora-educadora.

As reflexões quanto às histórias vividas e contadas serem interpretativas e que essa deve fazer parte da tomada de consciência nos instiga a concordar com os escritos de Josso (2016, p. 76): “necessária tomada de consciência e de consideração de que toda história contada é, por definição, interpretativa e que uma grande parte de nosso trabalho de análise consistirá em desenvolver as pré-interpretações contidas nas descrições dos fatos da vida”.

Isto, por certo, leva a um processo de formação já que comungando com Delory-Momberger (2016, p. 51) entendo ser este “[...] um processo de apropriação pessoal, que envolve a atividade e o investimento de um aprendiz ator da sua própria formação[...]”.

Passeggi e Cunha (2013, p 44) em suas reflexões quanto ao “universo da Educação e mais precisamente da formação de professores” nos instiga a pensar sobre a eminente necessidade de que: “[...] a reflexão autobiográfica torne-se uma prática que se apresenta como uma via rica de potencialidades a ser explorada institucionalmente” (PASSEGGI; CUNHA, 2013, p. 44).

Essas potencialidades passaram a ter um olhar especial quanto ao pensar as aprendizagens epistêmicas de narrativas (auto)biográficas.

Para a formação de acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid adota-se os ateliês de formação, para além das atividades requeridas pelo programa. Assim os acadêmicos são convidados a pensar e narrar sobre o seu processo de formação e se voltam para os estudos e práticas das narrativas (auto)biográficas, como contribuições epistêmicas de formação.

4. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSAS

Considerando que o *corpus* adotado neste texto discorre sobre as vivências/experiências em ecologia básica e humana, e como, a partir dessa perspectiva, aparece a educação ambiental como marco de formação, ao rememorar as histórias de vida de estudante até educadora pude perceber como essas escritas contribuíram para uma melhor compreensão das narrativas de formação, como possibilidade de ressignificar as aprendizagens de vida.

Pode-se dizer que as escritas permitiram redimensionar a compreensão da relação homem-natureza e, também, da relação eu-outro. Esses sentidos e significados são dados ao vivido quando se pensa no princípio de alteridade. Acredita-se que vivenciar a pesquisa narrativa (auto)biográfica, no âmbito da formação de estudante e/ou educadora, permite ao sujeito pensar sobre os seus percursos e, também, narrar suas histórias de vida pessoal e profissional.

Assim, o sujeito da narratividade (auto)biográfica pode perceber-se como construtor de sua história e identificar em que lugar, espaço e tempo se encontra a sua contribuição na sociedade quando se pensa potencialidades epistêmicas de construção de aprendizagens de vida formativa em eu-outro, numa forma de pensar e vivenciar a “prática de liberdade” no olhar freireiano.

Logo, pude redimensionar a compreensão da relação homem-natureza, bem como da relação eu-outro, inclusive comigo mesma.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica: tempos, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.(Org.). A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- [2] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Apresentação dos temas transversais. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília, 1998. 436p.
- [3] DELORY-MOMBERGER, C. Construção e Transmissão da Experiência nos Processos de Aprendizagem e de Formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 39-57.
- [4] FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- [5] FREITAS, V. L. C. Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE. Tese (doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008, 199 p.
- [6] JOSSO, M-C. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.
- [7] JOSSO, M-C. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- [8] LIMA, M. J.A. Ecologia humana: realidade e pesquisa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

- [9] MAGALHÃES, W.S.; CAMPOS, R. T. Análise sócio-econômica da política de açudagem no Nordeste: um estudo de caso. Revista Econômica do Nordeste. Fortaleza, v.28, n. especial, p. 417-429, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/4979>>. Acesso em: 11 set. 2017.
- [10] PASSEGGI, M. C.; CUNHA, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação. Curitiba-Brasil: Editora CRV, 2013.
- [11] VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M.C. Apresentação. Diálogos sobre pesquisa (auto)biográfica e questões de ensino: entrecruzando ensino, pesquisa e formação. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação. Curitiba-Brasil: Editora CRV, 2013. 266p.

Capítulo 16

Reflexões necessárias frente às diferentes concepções de educação ambiental presentes nos currículos que orientam as práticas escolares

Luciane Cortiano Liotti

Resumo: Tendo em vista os debates que permeiam a Educação Ambiental, este artigo apresenta algumas discussões acerca dos processos políticos de instituição da Educação Ambiental na sociedade e sua presença nas questões que permeiam e permeiam oficialmente as reformas curriculares e os processos de sua efetivação nos sistemas educacionais. Trata-se de uma reflexão com o intuito de compreender a relação entre as diferentes concepções de Educação Ambiental construídas historicamente, e a forma como esse conhecimento orienta a organização curricular no espaço educativo, sob a perspectiva do desenvolvimento da escola como espaço educador sustentável. Destaco que houve melhoria no encaminhamento metodológico do ensino e do currículo, como também identifiquei que as concepções de Ambiente e Educação Ambiental, estão relacionadas como componente essencial nos diversos campos do conhecimento. Considero ainda, que há grande possibilidade de crescimento dos programas de Educação Ambiental através da implementação efetiva das Legislações que focalizem fundamentalmente a relação entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar, promovendo uma qualificação profissional sob a perspectiva da emancipação dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Política de Educação Ambiental. Ensino. Currículo.

Este trabalho se relaciona à uma pesquisa realizada em Educação Ambiental já efetivada. Desse modo, o tema discutido em questão e o seu resultado já foi comunicado em evento científico e publicado em anais desse mesmo evento.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma nova sociedade se faz no aqui e agora, no cotidiano vivido. Transformar o cotidiano da nossa coletividade faz parte do movimento de resistência.

Mauro Guimarães (2004, p.150)

Assim como diversos outros temas presentes na sociedade, um dos grandes desafios da Educação tem sido o entendimento da realidade em suas multidimensões: social, ambiental, política, econômica, estética, biológica e cultural, sob perspectiva crítica e histórica, “[...] face às transformações do mundo contemporâneo e suas interrelações com os modos de educar da sociedade em que vivemos” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p.29).

Nessa perspectiva, as discussões que permeiam as diferentes concepções sobre Educação Ambiental constituem-se em uma das problemáticas mais complexas na área da Educação, pois, discutir Educação Ambiental significa discutir a própria educação formal de modo abrangente, no sentido em que:

[...] propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo e permanente, que procura incutir no educando uma consciência sobre a problemática ambiental, com o objetivo de desenvolver novos valores sociais, uma nova consciência ambiental, crítica, reflexiva e participativa, voltada para a conservação, recuperação e melhoria do ambiente, para todas as espécies (LIOTTI e VIEIRA, 2013, p. 29807).

Portanto, qualquer aspecto que se queira problematizar nesta área, sejam as questões políticas, sociais, econômicas ou curriculares, não há como negar a importância de um campo de estudos que se dedica a compreender os movimentos de estabelecimento de uma Educação Ambiental escolar e seus significados.

Neste ensaio busca-se compreender a relação entre as diferentes concepções de Educação Ambiental construídas historicamente e a forma como os saberes sobre esta educação, orientam as práticas de planejamento curricular [do professor] na escola sob a perspectiva do desenvolvimento da concepção de escola como espaço educador sustentável²³.

2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os problemas ambientais estão intimamente relacionados aos aspectos sociais e políticos, não podendo ser dissociados das questões que envolvem o modo de vida das pessoas. De acordo com Leff (2002):

A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados pela racionalidade econômica guiada pelo propósito de maximizar os lucros em curto prazo, numa ordem econômica mundial marcada pelas desigualdades entre as nações e classes sociais (LEFF, 2002, p.62).

Nesse processo de construção das concepções de Educação Ambiental vem sendo, introduzida no contexto social, aproximadamente, desde a década de 1960.

Em nível mundial, as questões ambientais suscitaram uma preocupação maior após a II Guerra Mundial, quando em função das explosões nucleares e dos avanços tecnológicos gerados pelo início da Guerra Fria e da corrida espacial os problemas que envolviam a Natureza e a Sociedade passaram a serem considerados.

Apesar do termo Educação Ambiental ser utilizado em 1960, o ano de 1962, no qual Rachel Carson publica seu livro *Silent Spring*, abordando os prejuízos e as conseqüências do uso indiscriminado de pesticidas na agricultura, é considerado como marco para o início de uma reflexão sobre os problemas ambientais.

²³ Espaços Educadores Sustentáveis são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências de ações de inovação em sustentabilidade socioambiental, isto é, espaços que matem uma relação equilibrada com o meio ambiente, compensam seus impactos com o desenvolvimento e tecnologias apropriadas, permitindo a qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (BRANDÃO, 2005, p.147).

Em 1972, na Conferência das Nações Unidas, realizada em Estocolmo, discute-se pela primeira vez questões sobre Educação Ambiental e recomenda-se a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA. (GUIMARÃES, 2005).

No Seminário Internacional sobre a Educação Ambiental, ocorrido na cidade de Belgrado em 1975, foi formulando os primeiros princípios orientadores de Educação Ambiental e a implantação do Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA. (GUIMARÃES, 2005).

Logo a seguir, em 1977, realiza-se em Tibilisi – Geórgia a Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, quando reforça as decisões do encontro de Belgrado e se definem finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da Educação Ambiental (GOUVÊA, 2004).

Podemos ainda destacar as Conferências de Educação Ambiental de Moscou 1987, na qual foi divulgado o Relatório “Nosso Futuro Comum”, conhecido como “Relatório Brundtland”, sendo inaugurada a terminologia “desenvolvimento sustentável”; de Toronto -1992; a ECO 92 – no Rio de Janeiro; a Conferência da Grécia - 1997 e em 2012 - Rio de Janeiro - Brasil, a *Rio+20*, cujo objetivo foi a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável.

Os reflexos do contexto mundial sobre os problemas Ambientais ganharam destaque, no Brasil, na década de 1970, devido aos movimentos ambientalistas que surgiram em oposição às empresas multinacionais que iniciavam sua instalação no território nacional, com o “rótulo” de promover o desenvolvimento.

Ainda que o movimento ambientalista tenha se iniciado na década de 70, este somente ganhou caráter público, social efetivo a partir da década de 1980, quando se inicia o fim do regime militar e abertura da política nacional. Mesmo assim, nessa época, falar em Educação Ambiental era “falar em ambiente, era pensar em preservação do patrimônio natural, em um assunto técnico voltado para a resolução de problemas ambientais identificados em algo que impedia o desenvolvimento do país” (LOUREIRO, 2006, p.88).

Diante do exposto, as discussões sobre as questões de Educação Ambiental, apesar das ausências, dificuldades e contradições observadas no contexto brasileiro, alcançaram seu espaço social mais significativo somente na década de 1990 após a realização da ECO 92 – no Rio de Janeiro.

Destacamos alguns documentos oficiais promulgados no Brasil que tratam sobre a Educação Ambiental:

a) Lei Federal nº. 6938 de 1981, que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente, na qual a Educação Ambiental é situada como um dos componentes que contribui na solução dos problemas ambientais, sendo ofertada a todos os níveis e modalidades de ensino;

b) Promulgação da Constituição Federal em 1988, que seu Art. 225, § 1º, inciso VI, determina que a Educação Ambiental juntamente com a promoção da conscientização social para defesa do meio ambiente é dever do Poder Público, indicando que as lutas de classe estavam refletindo nas decisões dos Constituintes;

c) Aprovação dos Pareceres nº. 04/98 e o nº. 15/98 do Conselho Nacional da Educação, que por sua vez, estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio;

d) Lei nº. 9795/99/DOU institui a Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto nº. 4281/02 regulamenta a referida Lei.

e) Aprovação da Resolução n.º 02 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reconhecendo a relevância e obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino.

No que concerne ao Estado, o Paraná em 11 de janeiro de 2013 promulgou a Lei Estadual nº 17.505/DO n.º 8875, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental para o Estado do Paraná e a Deliberação CEE/PR n.º 04/2013 que estabelece as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9.795/99, na Resolução CNE/CP nº 02/2012, a própria Lei Estadual n.º 17.505/13.

Nesse processo contraditório, plural e dinâmico que caracteriza a história da política da Educação brasileira, todos estes documentos determinam a obrigatoriedade da inserção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo transversal, contínuo e permanente, constituindo-se em canais institucionais e normativos que orientam os processos de gestão ambiental pública.

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

O cenário brasileiro, apesar de todo este aporte legal, Gouvêa (2004) afirma que as leis que estruturam e direcionam o trabalho de Educação Ambiental no Brasil, tanto a nível educacional (Ministério da Educação), como a nível ambiental (Ministério do Meio Ambiente), não ocorreu a contento, fato que se reflete no âmbito escolar, uma vez que, apesar da tentativa de implementação da Educação Ambiental nos Currículos escolares pressupondo a sua imediata e adequada implementação, não ocorreu como o esperado.

O processo histórico e cultural da Educação Ambiental na educação brasileira evidencia a despreocupação com o sentido social da educação, isso se evidencia uma vez que, segundo AMARAL (2007, p.111):

Nas escolas brasileiras, por anos a fio, usualmente, as atividades relacionadas a essa atividade facilmente misturavam-se com a disciplina de Biologia ou recebiam o caráter naturalista de preservação da natureza ou, mesmo, de mera sensibilização para problemas ambientais. Em raríssimos momentos tais discussões abordavam questões sociais, políticas, econômicas, culturais ou debatiam problemáticas acerca da ética, da cidadania ou do direito humano – temas que, necessariamente, se relacionam com as temáticas ambientais. A educação ambiental escolar acabava, portanto, reduzida às caminhadas por trilhas ecológicas, às visitas aos parques, às reservas ou aos ecomuseus, à construção de hortas, à promoção de eventos isolados – a comemoração do dia do meio ambiente, dia da árvore, da água – e à participação em campanhas reservacionistas – plantio de árvores, adotar um rio, um parque (Carneiro, 1999) ... Tais práticas, portanto, não se distanciavam muito do caráter de neutralidade ou do conteudismo da educação colonial.

Essa falta de conexão, entre as propostas curriculares educacionais e as políticas que envolvem a Educação Ambiental, pode ser considerado como um dos fatores que dificultam os resultados esperados em prol da potencialização²⁴ da dimensão ambiental nas práticas escolares, pois nessa perspectiva, “o debate ambiental adquire uma dimensão pedagógica e política na medida em que oportuniza o debate, o questionamento e a negociação de projetos políticos, culturais e sociais” (TORALES, 2013, p.2).

A Educação Ambiental sofre ao adotar práticas ambientais educativas que não representam uma verdadeira sustentabilidade socioambiental. Segundo, Fernandes Silva, Costa e Borba (2016, p. 178):

A educação deve ser abrangente e interdisciplinar, porém ao priorizar uma só dimensão da sustentabilidade — a econômica negligencia-se as necessidades dos setores social, cultural, ambiental e climático, entre outras demandas inerentes à condição humana. O ônus de se educar unidimensionalmente, com base numa racionalidade econômica e por meio da especificidade de conteúdo, aprofundando particularidades, é pago com a fragilização da universalidade do conhecimento e o aleijamento da formação de uma cidadania global. Essa alienação do setor econômico pode ser vista através dos efeitos da formação tecnicista, aliada à falta de noções de educação ambiental ou sustentável.

Ressalta-se aqui a importância do papel da escola como o cerne das transformações sociais que dão suporte real à efetivação dos programas de Educação Ambiental presentes nos currículos escolares. Tal importância é decorrente das ações do coletivo escolar, que no contexto atual, vem sendo reforçada devida sua importância como elemento essencial nos processos de reação social referentes aos inúmeros desafios sociais contemporâneos, inclusive à demanda ambiental.

Segundo Torales (2013) um dos motivos da inserção de Educação Ambiental nos currículos se dá em decorrência das manifestações de uma evidente crise socioambiental, além das ações dos movimentos ambientalistas e da própria iniciativa, individual de algumas escolas, pois o ensino da Educação Ambiental, de certa forma, resgata uma nova dimensão a ser incorporada pelo processo educacional, trazendo reflexões sobre as consequências das alterações ambientais. De acordo com Barra, (2005):

24. Utiliza-se a expressão “potencialização” em substituição do termo “inserção” em relação que [já houve] à incorporação da dimensão ambiental na escola, pois o termo “inserção” pressupõe o sentido de ausência anterior (TORALES, 2013, p.3).

Um dos objetivos da Educação Ambiental é ajudar a desvelar as razões implícitas ou explícitas dos nossos comportamentos/ações no meio ambiente e a buscar novos e adequados valores...uma educação em valores ambientais é um processo educativo permanente mediante a qual os indivíduos adquirem conhecimentos, desenvolvem valores, atitudes, habilidades e comportamentos que permitem-lhes tomar decisões responsáveis no que se refere à sua interação no meio ambiente, visando a manutenção da qualidade ambiental e o desenvolvimento de sociedades sustentáveis(BARRA, 2005, p.1).

Tal afirmação vem ao encontro do fato que cada vez mais se fala na importância da “formação do cidadão crítico e autônomo” (BRASIL, 1996), capaz de compreender o mundo em que vive e estar apto a escolher seus próprios caminhos, ora adaptando-se, ora transformando a realidade.

Considera-se portanto que a educação passa a ter um papel fundante, na formulação de mediações necessárias a constituição de novas relações sociais e, por conseguinte, proporcionar mudanças nas práticas ambientais educativas centradas na criticidade e na emancipação dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, justa e igualitária.

As questões entre o papel da escola e os saberes transmitidos pelo currículo escolar constroem [coletivamente] novos conhecimentos e uma nova cultura. As superações dos possíveis impasses e de seus distanciamentos inscrevem-se no contexto de um planejamento participativo, guiados por uma parceria construtiva que facilitará a efetivação e desenvolvimento destes programas. Para Forquin (1993):

Entre educação e cultura, existe uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra educação no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo...é sempre educação de alguém por alguém...supõe sempre a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ de educação...este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, a isto pode-se perfeitamente dar o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p.10).

Portanto, é relevante uma discussão dos currículos escolares e a sua pertinência ao momento histórico presente.

Dentre as várias concepções de currículo: currículo como plano de ensino; currículo como sinônimo de experiência a ser desenvolvida na escola; currículo como prática; currículo em ação, destacamos a concepção crítica de currículo para a presente discussão, pois esta representa uma pedagogia crítica a qual busca incorporar a experiência do educando (cultura popular) ao conteúdo curricular oficial, procurando desenvolver o pensamento crítico e reflexivo em nossos estudantes (GIROUX & SIMON, In: MOREIRA & SILVA, 2002, p.117).

Diante desse cenário, uma das estratégias pensadas para que a Educação Ambiental fosse inserida no contexto escolar, de forma qualitativa e crítica, seria pela sua incorporação ao currículo. Segundo Torales (2013):

[...] um dos primeiros debates que surgiram, em relação à incorporação da Educação Ambiental nos currículos escolares, foi à forma e o modelo pelos quais esse processo se efetivaria [...] destacando três fundamentalmente: o interdisciplinar, o multidisciplinar e o transversal (TORALES, 2013, p.03).

Sobre estes três modelos curriculares destacados por Torales (2013), a temática ambiental assumiria uma estratégia pedagógica diferenciada em cada um deles, sendo:

- a) *no interdisciplinar*, se organizaria em uma disciplina específica a ser agregada ao conjunto das disciplinas já existentes;
- b) *no multidisciplinar*, se incorporaria a outras disciplinas, constituindo-se em um acréscimo às mesmas;
- c) *no transversal*, adotaria como fundamento teórico para proposição dos temas transversais ao currículo, o qual romperia com a lógica disciplinar e fragmentada do saber escolar (TORALES, 2013, p.04).

Assim, nessa perspectiva, poder-se-ia admitir que os temas transversais possibilitariam a “aproximação entre os conhecimentos científicos, já que abordam temáticas que se constituem como preocupações sociais contemporâneas” (TORALES, 2013, p.4).

Em outro estudo acerca das concepções de Educação Ambiental presente nos currículos escolares e mais especificamente na disciplina de Ciências Naturais, foi analisado por Amaral (2003), que afirma:

A noção de ambiente, sempre esteve presente, explícita ou implicitamente, nos diversos modelos de ensino de Ciências, porque, de certa forma, corresponde ao objeto de estudo geral das ciências físicas e naturais. Todavia nos modelos mais tradicionais costuma-se ocultar-se atrás do enfoque predominantemente conceitual e/ou das situações simuladoras exploradas nas atividades de laboratório. Modernamente busca-se explícita e diretamente sua exploração através de atividades que proporcionem ao estudante o contato com a realidade ou indiretamente, através de várias formas de representação da realidade sempre que ela se apresente inacessível ao contato direto (AMARAL, 2003, p. 10).

Amaral (2003), a partir de seus estudos, acerca da estrutura da organização dos livros didáticos e dos currículos escolares, bem como da prática docente, obteve importantes indícios de como a questão ambiental vem sendo assimilada nos currículos do ensino brasileiro. Mediante sua pesquisa, organizou a concepção de Educação Ambiental usualmente desenvolvida nos currículos, quanto ao seu posicionamento curricular ou papel metodológico, em sete modalidades de ensino, apresentadas resumidamente pela autora (Quadro1):

Quadro 1 - Modalidades Curriculares de Educação Ambiental

Modalidades Curriculares de Educação Ambiental	Aspectos Conceituais	Aspectos Metodológicos
Como Elemento Complementar	Aqui a Educação Ambiental é concebida como um apêndice ou complemento dos conteúdos convencionais do ensino de Ciências Naturais e das demais disciplinas do currículo	Aulas expositivas, onde o professor apenas apresenta tópicos isolados de questões ambientais. Aparece como ilustração de conceitos ensinados, por exemplo: citar animais carnívoros e herbívoros, ao estudar cadeia alimentar.
Como Elemento Suplementar	Nesta modalidade curricular, a educação ambiental é concebida como um eixo paralelo ou suplementar dos conteúdos convencionais do ensino de Ciências Naturais e das demais disciplinas do currículo.	Neste formato a educação ambiental se apresenta sob a forma de projetos, que os alunos desenvolvem preferencialmente fora do horário usual das aulas, tratando de temas não necessariamente pertencentes ao projeto.
Como Elemento Gerador	Aqui a Educação Ambiental é concebida para funcionar como elemento motivador no ensino, fomentando o interesse do aluno pela aprendizagem escolar.	Cabe ao professor resgatar e trazer para a sala de aula os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre a realidade cotidiana, tornando estes conhecimentos fonte geradora e motivadora para discutir temas ambientais.
Como Elemento de Unidade Programática	Nesta modalidade a Educação Ambiental é entendida como mais um tópico de conteúdo ou unidade do programa convencional, mantendo uma relação seqüencial e horizontal com os demais conteúdos não ambiental.	Aceita o ensino de Educação Ambiental dentro dos programas curriculares propostos. Aqui também se desenvolvem projetos, mas com a diferença que estes são trabalhados por todas as disciplinas (mesmo que isoladamente) de acordo com o programa pré- estabelecido Mantém-se o ensino tradicional, com uma sutil inovação.
Como Elemento Transversal	Nesta modalidade a Educação Ambiental se apresenta sob forma de temas transversais, que funcionam como uma espécie de amarração pluridimensional entre as diversas disciplinas escolares.	Admite que o currículo é tradicional, mas introduz temas que “alinham” as disciplinas amarrando-as. Aqui aparece a multidisciplinaridade articulada, em que várias disciplinas cooperam uma com as outras dentro do mesmo tema/ projeto proposto, mas sem perder as respectivas identidades. É uma espécie precursora da transversalidade. Os temas transversais são temas sociais e contemporâneos.

(Continuação)

Quadro 2 - Modalidades Curriculares de Educação Ambiental

Modalidades Curriculares de Educação Ambiental	Aspectos Conceituais	Aspectos Metodológicos
Como Elemento Essencial	Nesta modalidade curricular, a Educação Ambiental é concebida como elemento integrador de todo o currículo escolar, penetrando na essência de todas as suas disciplinas	Nessa perspectiva todos os conteúdos convencionais recebem um tratamento ambiental. Aqui não se estabelece qualquer separação entre conteúdos programáticos convencionais e conteúdos ambientais, porque toda a educação é ambiental, variando apenas os tipos de abordagem. Exige ousadia, esforço pessoal e aprimoramento de conhecimentos.
Como Elemento Implícito/Oculto	Nesta modalidade a Educação Ambiental, adota o pressuposto que todo e qualquer conhecimento refere-se direta ou indiretamente ao ambiente terrestre.	Reflete o ensino tradicional, onde o professor ensina um tema sobre o ambiente, mas não o relaciona com o mundo real.

Fonte: Dados organizados pela autora baseado na pesquisa de Amaral (2003)

A partir dos modelos apresentados por Amaral (2003) e Torales (2013), constata-se que as concepções de ambiente, que se apresentam nas escolas estão intimamente impregnadas das concepções de educação e sociedade que alicerçam os modelos tradicionais de Ensino e de Educação Ambiental (AMARAL, 2003).

Apesar de serem perspectivas diferentes as apresentadas pelos autores, estas posições acerca da presença da Educação Ambiental nos currículos, têm princípios comuns indicando que as concepções neste campo de conhecimento apresentam-se ainda atreladas a um sistema não eficiente de gestão pública, pois sabe-se para que seja desenvolvido uma proposta de escola como espaço educador sustentável, se faz necessário a articulação entre as três dimensões: espaço físico, currículo e gestão, além de se envolver: educandos, membros da comunidade, professores, funcionários, ou seja toda a comunidades escolar.

Evidentemente, a leitura destas constatações não deve ser reducionista, no sentido de que somente existam práticas educativas que sejam comportamentalista, focadas no indivíduo e na prática descontextualizada. Temos clareza que no âmbito, tanto educacional como da sociedade civil, existem projetos, ainda que isolados, educam para a sustentabilidade.

Portanto, no que se refere à concepção e efetivação de uma, “educação ambiental desenvolvida como prática educativa integrada, interdisciplinar e transversal ao currículo escolar de forma crítica, transformadora, contínua e permanente” (PARANÁ, 2013) que promovam condições para a construção de escolas como espaço educador sustentável, a escola necessita de ações políticas públicas em educação para que seja desenvolvido um campo que orientam as práticas de planejamento curricular na escola.

4. REFLEXÕES QUE SE FAZEM NECESSÁRIAS

Diante do exposto observa-se que na questão da Legislação Ambiental tanto o Governo Federal, quanto o Estadual no que se refere a temática ambiental há um interesse em qualificar e incentivar as escola na formação de Espaços Educadores Sustentáveis integrando a proposta curricular, a gestão democrática com gestão dos espaços físicos com o intuito de promover a Educação Ambiental de maneira *integrada, interdisciplinar e transversal* ao currículo escolar.

Entretanto, isso não é o suficiente. Apesar da indicação para que os temas fossem trabalhados interdisciplinarmente, segundo Krasilchick (2000), Trivelatto (2001) e Amaral (2001), devido à falta de uma tradição curricular brasileira para a realização de trabalhos interdisciplinares na escola, a temática ambiental, quando presente, se faz associada às disciplinas voltadas principalmente para a área²⁵ das

²⁵ Áreas de Ensino: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, determina que a organização curricular da base nacional comum seja organizada em 4 áreas de ensino a saber: **I - Linguagens** (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte – em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e obrigatoriamente a música); **II - Matemática**; **III - Ciências da Natureza** (Biologia, Física, Química) e **IV - Ciências Humanas** (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) (BRASIL, 2012a).

Ciências da Natureza, como Ciências e Biologia, Química e Física no Ensino Médio, que em conjunto com a disciplina de Geografia da área das Ciências Humanas, são as que preferencialmente abordam temas ambientais, dado a interseções entre esses campos científicos e a temática ambiental.

Segundo Amaral (2001), as disciplinas pertencentes às demais áreas de ensino, como: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas (História, Filosofia e Sociologia) ganharam importância por se constituírem em conteúdo essencial para que o estudante possa construir seu conhecimento sobre a temática ambiental em todas as suas dimensões.

Nessas circunstâncias, a organização das propostas curriculares do sistema educativo reflete na organização das disciplinas escolares e respectivamente nos seus conteúdos. Segundo Lopes (2008, p. 82), apesar da alegação contida nos textos oficiais em defesa de um currículo integrado, “a organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas”.

A educação organizada sob esse modelo de proposta curricular não desperta o estudante para a percepção de que os problemas socioambientais estão conectados e compõem um sistema complexo estabelecido entre, as relações sistêmicas do Planeta e as ações antropogênicas de exploração sobre esse ambiente. Essa falta de compreensão que existem diferentes níveis de organização planetária amplamente conectados, revela uma lacuna no âmbito da formação de uma consciência ambiental, que pode vir a ser suprimida gradativamente pelo sistema educativo.

Nesse amplo debate reitera-se que é preciso um grande investimento na qualidade da educação, integrando saberes científicos, ambientais e populares dentro do processo educacional para que cada vez mais comportamentos, atitudes sustentáveis e valores éticos sejam desenvolvidos. Para tanto Liotti (2019, p. 59) sugere alguns princípios norteadores para que se possa, dentro das possibilidades de cada espaço escolar o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para:

1. a incorporação da discussão de temas complexos e controversos no contexto escolar, como um meio de mostrar que a Ciência não é neutra, mas sim um caminho de reorganização, de experiência e de produção de conhecimento que requer a união de diferentes áreas do conhecimento, para seu entendimento;
2. a compreensão de que nenhuma característica do Planeta pode ser estudada como resultado de casualidade única (relação causa-efeito), mas sim como integração de todos os processos terrestres que constituem a base para o entendimento da dinâmica terrestre, e, por conseguinte, para a realização de previsões a seu respeito;
3. a desmistificação da superioridade do homem como ser ‘especial’ e ‘superior’ e naturalização de sua intervenção sobre o ambiente que o isentariam da subordinação às leis naturais e de qualquer responsabilidade moral no tocante aos demais seres vivos;
4. a promoção do diálogo entre a sociedade civil, os cientistas e os governantes para que juntos possamos construir uma sociedade alternativa que suporte a demanda do crescimento econômico e populacional do séc. XXI.

Em vista disso, mais do que nunca essas questões apontam para a demanda de uma ressignificação curricular, para que se proporcione uma abordagem efetiva no currículo acerca das temáticas ambientais, no sentido de assumirem um compromisso de adotarem uma linguagem científica, apropriada e necessária para romper com os obstáculos institucionais a fim de se alcançar uma efetiva sustentabilidade ambiental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destes apontamentos, é importante refletir sobre os desafios colocados à escola, pois, por mais que a esta não seja a única instância responsável pela educação ambiental, é o local no qual se desenvolve uma prática educativa planejada de modo sistemático durante um período extenso e contínuo na vida das pessoas (TORALES, 2013), fato que propicia o amadurecimento em relação às questões ambientais.

Percebemos em nosso cotidiano uma necessidade urgente de superação dos modelos tradicionais de educação que refletem, nas desigualdades sociais, em concepções de homem e natureza e na própria concepção de homem, no sentido de pertencimento à um espaço maior – O Planeta Terra.

É importante também reconhecer que a prática docente e o planejamento curricular, exercem um papel fundamental de mediação, modulação e interpretação do currículo no contexto escolar, portanto, para que as concepções de escola, de educação e de ensino, determinem uma mudança cultural, dependem da atuação dos professores para a sua efetivação, visto que a realidade é processo e se constrói nas ações do cotidiano (TORALES, 2013). Destaca-se que houve melhoria no encaminhamento metodológico do ensino e do currículo, como também constatou-se que as concepções de ambiente e Educação Ambiental, estão relacionadas como componente essencial nos diversos campos do conhecimento.

Salienta-se também, a necessidade de que o Estado assuma seu papel de gerenciador e efetive um programa de educação ambiental, no sentido de fortalecer a política que rege as ações ambientais, como também a promoção e criação de cursos de aprimoramento profissional para professores tornando-os autênticos educadores ambientais.

Portanto, estas considerações apontam que, além das ações políticas, o processo pedagógico “requer uma reflexão de educação e de educação ambiental, para que a distância entre o pensar e o fazer também possam acolher o sentir no processo de criação de uma educação integral [...] repensando nossas vidas e o modelo de sociedade que construímos.” (TRAJBER e SATO, 2010, p.71). Tais ressignificações em nossos modos de vida não acontecem sem tensões.

Faz-se necessário propiciar o ensino sob uma perspectiva mais crítica com relação às implicações globais da problemática socioambiental, e vinculadas com a realidade e cotidianidade dos estudantes, com o objetivo de desenvolver uma cultura mais proativa por meio da utilização de conteúdos que propiciem a análise dos padrões de vida e consumo da população local.

Sendo assim, somente vamos construir uma Educação Ambiental transformadora que trabalha para desvelar as contradições socioambientais do sistema, que são inerentes à história que configurou a racionalidade que rege o seu funcionamento na hipertrofia do mercado global e a sua determinação sobre os outros subsistemas: a cultura, a política, a ciência e a educação, se houver o desenvolvimento de um currículo numa dimensão processual que propicie diferenças na prática dos professores e em seu planejamento, pois ao compreender o currículo numa dimensão processual, implica no reconhecimento da interdependência dos diversos elementos que compõem a realidade escolar. Ou seja, a qualidade dos programas de Educação Ambiental acontecerá pela implementação efetiva de Legislações que focalizem fundamentalmente a relação entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] AMARAL, Ivan A. Educação ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. Revista Pró-Posições. Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, v.12, n. 1, p. 73-93, mar., 2001.
- A Educação Ambiental e o currículo escolar. Contestado e Educação (Revista Virtual) — UnC-Caçador, Caçador-SC: n. 6, out./dez. 2003.
- [2] AMARAL, Marta T. A Dimensão Ambiental na Cultura Educacional Brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP. Brasília, v. 88, n. 218, p. 107-121, jan./abr. 2007.
- [3] BARRA, V.M. Educação em Valores Ambientais. Texto não publicado. 2005.
- [4] BRASIL. Lei n.º 6938. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNMA Presidência da República. 31 de agosto de 1981.
- Lei n.º 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. 20 de dezembro de 1996.
- Resolução n.º 2/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Brasília, DF, 15 de Junho de 2012.
- Resolução n.º 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC/CNE/CEB, Brasília, 2012a.
- [5] BRANDÃO, C.R. Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer e pensar e praticar o Município Educador Sustentável. Brasília: Programa Nacional de Educação Ambiental, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 180p.
- [6] FERNANDES SILVA, C. M. L.; COSTA, F. A. e BORBA, G. L. A Educação em Mudanças Climáticas: uma abordagem interdisciplinar. Holos, ano: 32, vol. 4, p. 176-188 maio/2016.
- [7] FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- [8] GIROUX, H. & SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.
- [9] GOUVÊA, G. R. R. *Rumos da Formação de Professores para a Educação Ambiental*. Dissertação de Mestrado – Setor de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2004.
- [10] GUIMARÃES, M. *A Formação de Educadores Ambientais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).
- A Dimensão Ambiental na Educação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- [11] KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 85-93, 2000.
- [12] LIOTTI, L. C. e VIEIRA, S. R. Análise da Política Estadual e Nacional de Educação Ambiental com Relação à Obrigatoriedade no ensino Formal. EDUCERE – PUC, Curitiba, p. 29806-29820, 2013.
- [13] LIOTTI, L. C. O Conhecimento Escolar Sobre Mudança Climática nos Livros Didáticos do Ensino Médio: PNLD/2015. Tese (Doutorado) UFPR. 322p. Curitiba, 2019.
- [14] LOPES, Alice C. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008
- [15] LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 2.ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- [16] PARANÁ. Lei n.º 17.505. Política Estadual de Educação Ambiental. Diário Oficial do Paraná n.º 8875, Curitiba, PR, 11 de Janeiro de 2013.
- [17] SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. História e educação: diálogos em Construção. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B., HORN, G. B. (Orgs.). Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: Unijuí, 2008.
- [18] TORALES, M. T. A Inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. Revista do PPGEA/ FURG – Rio Grande do Sul, v. especial, março, 2013.
- [19] TRAJBER, R. e SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. Revista do PPGEA/ FURG – Rio Grande do Sul, v. Especial, setembro, 2010.
- [20] TRIVELATTO, Silvia L. F. O currículo de ciências e a pesquisa em educação ambiental. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, v. 9, n. 16, jan./jun., 2001 e n.º 17, jul./dez., 2001.

Capítulo 17

A educação ambiental a partir de uma prática pedagógica conscientizadora de estudantes

Paulo César Geglio

Anna Karolina Fidelis

Resumo: O texto apresenta o resultado de uma atividade realizada com estudantes a partir de uma perspectiva de educação ambiental responsável, cujo objetivo consistiu em conscientizá-los sobre a importância em diminuir resíduos sólidos e mostrar que os assuntos ambientais transbordam os limites disciplinares do currículo escolar. Os participantes da nossa pesquisa foram estudantes do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola privada, localizada em uma cidade do interior do estado da Paraíba. A escolha do contexto se deve à nossa inserção no ambiente, interesse dos estudantes durante sobre o tema e a necessidade de trabalhar com eles a conscientização sobre o volume de resíduos sólidos no âmbito escolar, principalmente no que se refere aos horários de recreação e durante as aulas da disciplina de artes. Nosso trabalho foi realizado na perspectiva da pesquisa ação, por analisar a situação e propor mudanças com o intuito de aprimorar as práticas analisadas. Embora seja um tema sempre presente em nosso dia a dia, notamos que algumas informações não eram claras para os estudantes, por isso notamos que é fundamental problematizar situações cotidianas, principalmente quando o assunto é de interesse social. Reafirmamos a importância de manter práticas que envolvam temas ambientais e a participação dos professores das demais áreas de conhecimento na educação ambiental, assumindo o compromisso com uma formação crítica, reflexiva, autônoma e ética para a construção de uma sociedade sustentável.

Palavras-chave: educação ambiental, práticas pedagógicas, resíduos sólidos.

1. INTRODUÇÃO

Educação ambiental (EA) é um assunto emergente na sociedade e tem contribuído para ampliar o rol de saberes ensinados na escola, em uma perspectiva de renovação temática e disciplinar. Trata-se de um conteúdo cada vez mais presente no meio educacional, que permeia as práticas pedagógicas, criando uma rede que articula e tece diálogos com os problemas sociais e nos aproxima da realidade cotidiana. A partir de experiências educacionais, esse caminho possibilita envolvimento dos estudantes e contribui para a construção da cidadania ao incentivar novos comportamentos éticos e formas de convívios respeitosas com o ambiente e os demais sujeitos sociais (CARVALHO, 1998).

No ano de 1999 foi criada a Lei de Política Nacional da Educação Ambiental de nº. 9.795. Ela regulamenta a Educação Ambiental no país como parte do processo educativo e com destaque para a sustentabilidade e qualidade de vida. O intuito é a preservação da natureza para a humanidade atual e, mais ainda, para as próximas gerações. Mas o que é de fato educação ambiental? De acordo com a Constituição Federal:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, art. 1º).

A sensibilização sobre as questões ambientais, além da preservação da natureza, envolve a busca do bem estar e da qualidade de vida da sociedade, cuja base são as atitudes e os valores sustentáveis, desde os mais simples, como o consumo consciente, a reutilização, o descarte adequado do lixo, até os mais complexos que envolvem políticas públicas de saneamento básico para toda população, acesso ininterrupto à água tratada, punição aos crimes ambientais, descarte adequado de resíduos industriais, despoluição de rios etc.

Na educação escolar brasileira, a educação foi inserida a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério de Educação (MEC). Com a edição desse documento ganhou projeção as discussões sobre meio ambiente na escola, como tema transversal. A temática passou a ser abordada nas diversas áreas de conhecimento. Baseado nos princípios da educação ambiental, os PCNs apontam para a necessidade da reconstrução da interação dos seres humanos com o meio ambiente, com o intuito de desfazer a crença do homem como “proprietário” da natureza. A intenção é promover uma ampliação do conhecimento sobre a natureza e a vida, além de evidenciar a relação do meio ambiente com os aspectos políticos, históricos, sociais e econômicos (BRASIL, 1999).

Atualmente as discussões sobre a educação ambiental têm aumentado consideravelmente e estão relacionadas com as problemáticas mais amplas que envolvem diversos setores da sociedade, como urbanização, industrialização, qualidade de vida, emprego. A partir da Revolução Industrial - iniciada no final do século XVIII, com a passagem da produção baseada no modelo artesanal para o uso da máquina e o aumento no volume de uso da matéria prima e do consumo de bens - a busca sustentável da relação interação entre o ser humano com a natureza tornou-se cada vez mais presente, sendo a década de 1960 uma referência inicial à inserção dos debates sobre a preocupação com o meio ambiente especificamente. Desde aquela época, o objetivo é intensificar as discussões sobre os recursos indispensáveis à nossa sobrevivência, com a intenção de sensibilizar a humanidade para o esgotamento acelerado das fontes naturais à existência humana. Assim, a partir da correlação entre o avanço da tecnologia e a degradação do meio ambiente surgiu o interesse pela educação ambiental, na busca de incentivar o cidadão a participar das soluções dos problemas ambientais (RUA; SOUZA, 2010; TOZONI-REIS, 2003).

Não obstante aos esforços iniciados em meados dos anos de 1960, como aludimos acima, foi somente em 1972 que ocorreu o importante encontro ambientalista, realizado em Estocolmo, na Conferência das Nações Unidas, sobre o Meio Ambiente Humano. Nesse evento, pela primeira vez, se tratou da necessidade de ações educativas voltadas para o meio ambiente, nele também foi criado o primeiro Programa Internacional de Educação Ambiental. Tal programa foi consolidado no ano de 1975 em Belgrado, no Encontro Internacional de Educação Ambiental, onde se discutiu sobre a necessidade de desenvolver programas ambientais nos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), cujos objetivos abordavam a conscientização e desenvolvimento de atitudes e habilidades, com a proposta da educação ambiental ser realizada em ambientes formais e não formais de educação, priorizando as crianças e os jovens, tendo como base uma perspectiva interdisciplinar de ensino (BRASIL, 1999; RUA; SOUZA, 2010; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2010).

Com o advento da Conferência de Estocolmo e a Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi, no ano de 1977, a educação ambiental passou a ter o *status* de saber escolar, com a missão de ser um ramo disciplinar de estudo para a conscientização das crianças e adolescentes, sendo considerada de fundamental importância para as etapas da vida escolar. Nas conferências registradas acima, foi elaborado um documento com os objetivos e metodologias para o ensino sobre educação ambiental, o qual serviu como material para a realização de práticas educativas, tendo como um dos seus destaques a perspectiva interdisciplinar e a participação dos estudantes na organização de suas próprias experiências de aprendizagem e na tomada de decisões (RUA; SOUZA, 2010; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2010).

A inserção da educação ambiental no espaço formal de ensino visa estimular práticas educativas que contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre seu papel social, além de sensibilizar o indivíduo para o exercício de atitudes sustentáveis, visando o equilíbrio entre o ser humano e a natureza. Sobre esse aspecto, Oliveira e Medeiros (2010, p.4) afirmam que a

[...] educação ambiental, acima de tudo é educação e, portanto, não deve apenas reproduzir discursos de preservação, ou incentivar ações isoladas, mas deve constituir-se num processo de ação-reflexão, considerando as dimensões sócio históricas, culturais e econômicas do ser humano, enquanto ser social, produzido por meio do coletivo.

É possível considerar, desse modo, que a educação ambiental não se restringe à conscientização dos estudantes para a preservação da natureza, ela também almeja proporcionar conhecimentos na perspectiva de que os estudantes sejam capazes de gerar ações, não como uma forma imperativa, mas como um processo de vida no meio natural e social. Com isso, para o desenvolvimento de capacidades referente à cidadania, é necessário que o conhecimento escolar não seja alheio às questões ambientais. Mas, ao contrário, ofereça aos estudantes possibilidades para que reflitam, participem e manifestem atitudes e ideias junto aos membros da comunidade, tendo como perspectiva a gestão democrática e participativa da sociedade (BRASIL, 1999). Oliveira e Medeiros (2010, p. 5) defendem que “[...] a realização de trabalhos na área da educação ambiental, assim como qualquer outro trabalho educativo, que envolva a formação de sujeitos, não pode ser realizada de maneira isolada, ou mesmo constituída de práticas descontextualizadas”. Por isso, é importante que o professor considere o meio em que os estudantes estão inseridos, para trabalhar com as questões que envolvem os ambientes locais, na busca de uma aprendizagem significativa, compreensível e que estimule a participação deles nas atividades escolares.

Concordamos com Pérez (2010), ao afirmar que a educação ambiental é a expressão da interação entre o conhecimento, o ser humano e seu entorno natural. Dessa forma, para que ela possa contribuir efetivamente para a educação dos estudantes é necessário que as questões problematizadas sejam encaminhadas para a solução de forma pedagógica e contextualizadas, com objetivos e metas definidos. Com isso, será possível projetar e trilhar caminhos conscientes para pensar, agir e solucionar os problemas da sociedade. Além disso, de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental um dos princípios básicos para que a educação ambiental seja realizada é a conexão dela ao pluralismo de ideias pedagógicas que devem ser apresentadas de forma interdisciplinar. A abordagem das questões ambientais a partir da prática interdisciplinar resulta do aproveitamento da cooperação entre as disciplinas regulares, para construir a compreensão e a resolução de problemas apresentados. Dessa maneira também se supera a compartimentação do conhecimento (MIRANDA; MIRANDA, J.; RAVAGLIA, 2010).

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE), a educação ambiental não é considerada uma disciplina no currículo escolar, mas um tema que deve permear todas as outras áreas de conhecimento. Com isso, considerando o meio ambiente como um tema transversal, busca-se mostrar as várias dimensões nas quais os conteúdos estão articulados entre si e com a educação ambiental (BRASIL, 1999; RIZZI; ANJOS, 2010). Para que os estudantes tenham condições de construir uma visão global sobre as questões ambientais é preciso que o professor, mesmo aquele que é especialista em uma área específica do conhecimento, seja um agente promotor da interdisciplinaridade, que tenta superar a fragmentação do conhecimento (BRASIL, 1997). No âmbito escolar, a educação ambiental tem sido cada vez mais discutida a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Isso deve ser uma meta, mesmo que persista a resistência de professores, pois apesar das dificuldades é importante criar elos para desenvolver um trabalho em conjunto.

Na prática pedagógica interdisciplinar “[...] todas as áreas são importantes, pois permitem conduzir os estudantes à construção do conhecimento sobre o meio ambiente ajudando-os a manifestar seu pensamento e expressá-lo de forma mais consciente” (MIRANDA; MIRANDA, J.; RAVAGLIA, 2010, p. 14). Além disso, a prática interdisciplinar não visa negar as especialidades, ao contrário, ela valoriza isso, porém também propõe uma interação entre as diferentes áreas, de maneira a promover a comunicação e o enriquecimento na abordagem de um tema. Conforme registram Rizzi e Anjos (2010, p. 29, grifo na fonte):

O pensar e o agir interdisciplinar se apoiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação. A Interdisciplinaridade, no campo da Ciência, busca “reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos”. Seu objetivo é superar a “visão restrita” do mundo e compreender a complexidade do homem e da realidade.

Partindo desse pressuposto, realizamos, em um contexto escolar, uma atividade pedagógica na disciplina de ciências da natureza uma atividade conscientizadora sobre educação ambiental, em parceria com a área de artes, que possui, está última, uma característica criativa e possibilita a linguagem de comunicação que vai além daquela utilizada em aula e contribui para a facilitação da aprendizagem. “Através da utilização da arte, assuntos que julgamos complexos podem ser abordados com mais facilidade, como as relações entre o homem a sociedade e natureza” (SILVA; PIMENTEL, 2013, p. 2). O meio ambiente apresenta-se como uma fonte de conhecimento para o meio artístico, dessa forma nas aulas de artes os estudantes podem produzir materiais que tratam questões ambientais, com abordagem na sustentabilidade e qualidade de vida. Para isso, é necessário a integração entre professores e estudantes, para que o trabalho seja efetivo (BRASIL, 1998).

Com base nos princípios da educação ambiental, sentimos a necessidade de trabalhar com os estudantes a respeito da problemática dos resíduos sólidos produzidos no âmbito escolar, principalmente no que se refere aos horários de recreação e durante as aulas da disciplina de artes, pela sua peculiaridade em envolver materiais de recortes e pinturas, e por perceber que nesses momentos a produção dos resíduos era maior em relação a outros momentos de atividades pedagógicas. Com isso, apresentamos nosso trabalho que é resultado de uma atividade realizada a partir de uma perspectiva de educação ambiental responsável, cujo objetivo foi conscientizar estudantes de uma escola para a redução da produção de resíduos sólidos e mostrar que os assuntos ambientais transbordam os limites disciplinares.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido com 27 estudantes do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola localizada no interior do estado da Paraíba, no contexto das aulas de ciências naturais e artes, no período aproximado de quarenta e cinco dias. A escolha pela disciplina de artes se deu a partir da disponibilidade e interesse da professora ministrante do referido componente curricular em realizar o trabalho em parceria, no componente curricular de ciências naturais.

Nas aulas de ciências naturais foi problematizada a produção de resíduos sólidos no âmbito escolar, visando desenvolver com os estudantes uma consciência reflexiva e crítica sobre o meio ambiente. Para isso, em sala de aula o conteúdo foi contextualizado com base na realidade da instituição, com apresentação de conceitos e desenvolvimento da coleta seletiva e a importância de reduzir, reutilizar e reciclar os resíduos. Além disso, foram levantados questionamentos com os estudantes sobre a compreensão desses conceitos, preservação do meio ambiente e possibilidades para confecção de objetos recicláveis. Para o desenvolvimento do trabalho foi designada uma aula por semana de cada disciplina (artes e ciências naturais). Durante esse tempo, os professores e os estudantes dialogaram sobre as dúvidas e os resultados parciais da atividade.

Nosso trabalho foi realizado na perspectiva da pesquisa-ação, que é “[...] é aquela que além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (SEVERINO, 2007, p. 120). Dessa forma, ao mesmo tempo em que ocorre a análise de uma situação, propõe-se aos sujeitos envolvidos mudanças que os levam ao aprimoramento das práticas que foram analisadas. O trabalho foi desenvolvido em duas etapas: na primeira realizamos aulas expositivas sobre coleta seletiva de resíduos; na segunda fizemos discussões e a prática sobre como diminuir os resíduos na escola.

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

A primeira parte do trabalho teve início com duas aulas teóricas sobre coleta seletiva, nas quais foram mapeados os conhecimentos prévios dos estudantes sobre essa temática. Nessa primeira intervenção abordamos os temas sobre resíduos sólidos e processos de redução, reutilização e reciclagem, baseados na lei federal de nº 12.305/10, que dispõe sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos, com atrelamento ao tema da coleta seletiva em âmbitos local, regional, nacional e mundial. Após a exposição teórica e o mapeamento dos saberes dos estudantes, apresentamos a eles questões do tipo: na escola existe coleta seletiva? Para onde vai o lixo da escola? A cidade possui cooperativa de catadores de materiais recicláveis? As perguntas foram enriquecedoras, pois possibilitou que os estudantes expressaram seus conhecimentos, suas opiniões e apresentassem situações relativas ao seu dia a dia. O fato do haver no grupo estudantes moradores de cidades circunvizinhas fez surgir perguntas sobre a coleta seletiva nos municípios e os comportamentos sustentáveis nas práticas cotidianas de cada estudante e de suas famílias. De acordo com Silva e Pimentel (2013, p.3), nesse processo de problematizar e discutir situações cotidianas dos estudantes, “[...] o professor assume um papel importante na construção do conhecimento e deve trabalhar de forma temática de maneira que os estudantes participem e posicionem-se no decorrer do processo”. Isso contribui significativamente para sua educação autônoma e crítica em relação ao mundo em que vivem e no qual devem exercer ativo papel de construção.

Durante a exposição e discussão com os estudantes a respeito do tema, eles se posicionaram com comentários simples, como, por exemplo, dizer que não existe uma coleta seletiva com fins de sustentabilidade. Mas, também, demonstraram saber que embora a escola disponibilizasse lixeiras para cada tipo de resíduo sólido, ao final do dia todos eram misturados em sacos plásticos e transportados, pela coleta pública, para um mesmo local de descarte. Os estudantes não sabiam de fato para onde era destinado o lixo da escola. Ficaram na dúvida se existia uma cooperativa na cidade e se a escola possui parceria com alguma cooperativa. Contudo, ressaltaram que existem pessoas que coletam materiais como plásticos (garrafa pet, tampinhas de garrafas), papelões, latinha de refrigerantes, para revender a outros órgãos com o intuito de arrecadar dinheiro para subsistência.

Para esclarecer tais questionamentos, foi designado um subgrupo, formado por cinco estudantes, para coletar informações com a direção da escola a respeito do destino do lixo produzido na instituição. A resposta não foi conclusiva, mas ficou evidente que o lixo, tanto da escola como da própria cidade, era descartado em uma área localizada nos arredores de outro município. A inexistência de coleta seletiva e de aterro sanitário, com condições ambientais adequadas para descarte do lixo, passou a ser nosso foco principal nas discussões, uma vez que consideramos importante abordar o assunto e incentivar a reflexão dos estudantes sobre esse fato desde cedo, como sugere Turke *et al* (2019).

Em nosso trabalho também foi constatado que a cidade em que a escola está situada possui uma cooperativa de pessoas que fazem a separação do que pode ser aproveitado do lixo, porém a escola não tem uma parceria com ela. A investigação da equipe revelou ainda que na escola havia um estudante que realiza a coleta de tampinhas de garrafa para trocar por garrafas de leite para o instituto do câncer, que está localizado na capital do estado. Esse foi um fato importante para nossas discussões, uma vez que é tema sensível ao ser humano e possibilita fazer abordagens interdisciplinares entre a questão do meio ambiente e assuntos sociais.

Outro aspecto que chamou atenção no desenvolvimento de nosso trabalho com os estudantes, foi eles não perceberem a relação entre a excessiva produção de resíduos sólidos na escola e o impacto disso no meio ambiente. Além disso, também notamos o desconhecimento deles sobre a diferença entre reutilização e reciclagem de resíduos. Oliveira e Medeiros (2010) explicam que são realizadas muitas oficinas sobre destinação de resíduos sólidos nas escolas, com isso os estudantes aprendem o significado de não poluir a natureza, porém eles não estabelecem uma relação entre produção industrial e consumo excessivo, sobretudo na dinâmica entre descartes e degradação do meio ambiente.

A segunda parte da nossa intervenção com os estudantes teve como base fundamentalmente a discussão sobre como a escola procede com o lixo que é gerado no seu interior. Ao perceber que a escola não faz a seleção dos resíduos que são produzidos internamente, os estudantes se manifestaram no sentido de começar a fazer isso. Assim, durante quinze dias, após a recreação (hora do lanche), um grupo de seis estudantes, sob a coordenação das professoras de ciências e artes, separava os resíduos sólidos e verificava a quantidade de cada tipo de resíduo descartado. O grupo avaliou a quantidade de resíduos com base no quantitativo de sacos de lixos que eram contabilizados ao final do dia. No decorrer dessa atividade foram realizadas comparações entre a quantidade de resíduos que era dispensada no chão e aquela que era depositada nas lixeiras dispostas no ambiente da escola. Com essa atitude, os estudantes notaram que

era gerado um volume maior de alguns tipos de resíduos em relação a outros e que o volume descartado no chão era maior que o depositado nas lixeiras. Uma constatação que causou impacto tanto neles quanto em nós.

A partir da constatação de que grande volume de resíduos era descartado fora das lixeiras, começaram a surgir propostas nas discussões que derivaram para ações. Um grupo de cinco estudantes se propôs a reivindicar junto à direção da escola a disponibilização de mais lixeiras no ambiente, em lugares estratégicos, de maior circulação de pessoas, como, por exemplo, no pátio onde há maior concentração de pessoas nos intervalos das aulas. Além disso, também o grupo também sugeriu etiquetar as lixeiras, classificando-as em: resíduos orgânicos e resíduos recicláveis. Os estudantes também percorreram as salas de aula, para expor o trabalho que estavam desenvolvendo, com a perspectiva de conscientizar os demais para o uso adequado das lixeiras. Não obstante, após alguns dias, foi observada baixa adesão do conjunto de estudantes da escola à campanha, e o descarte no chão ainda continuou intenso. Segundo Jacobi (2005, p. 247), esses comportamentos nos faz refletir sobre a necessidade permanente da sensibilização da sociedade e a importância do trabalho dos educadores e capacitadores que são “[...] transmissores de um conhecimento necessário para que os estudantes adquiram uma base adequada de compreensão [...] dos riscos socioambientais, do seu impacto no meio ambiente local e global”.

No decorrer do processo de captura seletiva dos resíduos sólidos a professora de artes instigou os estudantes sobre o que poderiam fazer com o lixo seco. Várias propostas foram apresentadas, porém a que teve maior receptividade foi a utilização do papel descartado para a confecção de flores e jarrinhos; com as garrafinhas pet de sucos e refrigerantes os estudantes confeccionaram porta-carregador de celular; e com as caixinhas de suco, a professora propôs confeccionar uma casinha para os estudantes da educação infantil. Souza, Machado e Garcia (2010) explicam que a reutilização do resíduo seco em atividades educativas não envolve apenas o valor econômico e redução de consumo, mas o valor agregado, principalmente o intelectual. Assim, “[...] ao usar o lixo, devemos ter em mente: o valor do trabalho com as mãos, a consciência de fazer para aprender, o estudo de nossa realidade, a criatividade, a criticidade e a reflexão sobre o material que está sendo trabalhado” (SOUZA; MACHADO; GARCIA, 2010, p. 1).

Percebemos que a conscientização, seja relativa ao meio ambiente ou de outra natureza, ocorre com maior intensidade nos sujeitos que estão envolvidos nas ações conscientizadoras. Em nosso caso, os estudantes que participaram do projeto passaram a demonstrar grande preocupação com o lixo produzido no interior da escola. Isso os levou a propor e a executar ações que mitigassem o excesso de resíduos, sobretudo em relação àqueles descartados fora da lixeira, o que os instigou a reivindicar a colocação de mais delas em espaços estratégicos. Não obstante, aos esforços desse grupo, isso parece não ter se revertido, ao menos de imediato, nas atitudes e, portanto, na consciência dos demais. Mesmo assim, o grupo de estudantes do projeto não sofreu abalo significativo que pudesse desestimulá-lo do trabalho. Compreendemos que a conscientização não é fenômeno que produz efeitos imediatos, justamente por isso é importante a atuação docente no incentivo e repetição educativa.

4. CONCLUSÕES

Com a realização dessa atividade, percebemos a importância de trabalhar a conscientização ambiental na escola. Embora seja um tema sempre presente no dia a dia, notamos que algumas informações não estão evidentes para os estudantes. Também percebemos quanto é proveitoso problematizar situações cotidianas nas aulas, principalmente quando o assunto é de interesse social, ou de interesse dos estudantes. É necessária persistência na conscientização, pois muitos costumes são resultantes de comportamentos culturais, passados de geração em geração e não são rompidos facilmente. Por ressaltamos a importância da educação para a formação social do indivíduo, de forma a contribuir para que ele possa exercer a cidadania de maneira respeitosa e em harmonia com o meio ambiente e com os demais indivíduos da sociedade. Não se trata apenas de estudar e perceber a educação ambiental como um meio de conscientizar a população para a preservação da natureza, mas, sobretudo, entender que educação ambiental é um ato político, que reverbera na sociedade, uma vez que favorece a formação para uma atitude cidadã, princípio que é fundamental para a vida coletiva e para o convívio e uso dos recursos naturais.

Após o desenvolvimento do nosso trabalho socializamos os resultados com a comunidade escolar. Os participantes do projeto demonstraram seu trabalho na forma de *slides* e fotografias, uma atitude que os deixou muito orgulhosos. Além disso, os materiais recicláveis confeccionados foram expostos em uma atividade realizada pela escola, bem como as imagens que retratavam a quantidade dos resíduos sólidos produzida durante a recreação e as aulas de artes e a forma como eram descartados. Nosso trabalho

suscitou que outros professores se interessassem em desenvolver projetos desse tipo, sobretudo considerando que a conscientização deve ser contínua e persistente. Com isso, concluímos nosso projeto com a perspectiva de que o papel essencial dos professores de todas as áreas do conhecimento é contribuir para impulsionar e fortalecer atitudes integradoras que favorecem práticas sociais sustentáveis, que comportam compromissos e atitudes coletivas

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL, Lei nº 9.795, 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 01 set. 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- [2] CARVALHO, I. C. M. *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental* / Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. 101f.
- [3] JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- [4] KNECHTEL, M. R. *Educação Ambiental: uma prática interdisciplinar*. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 3, p. 125-139, jan./jun. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/3033/2424>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- [5] MIRANDA, F.H.F; MIRANDA, J. A.; RAVAGLIA, R. Abordagem Interdisciplinar em Educação Ambiental. *Revista Praxis*, v. 2, n. 4, p. 11-16, ago. 2010. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/922/972>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- [6] OLIVEIRA, K. J.M.; MEDEIROS, D. H. *Educação ambiental: abordagens teórico- metodológicas*. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/13_OLIVEIRA_MEDEIROS.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.
- [7] PÉREZ, G.A.B. Educación Ambiental:Saber Interdisciplinar y Trasversal. *Revista Bio-grafia*. v. 6, n. 10, p. 22-27, ene-jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/1956/1898>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- [8] RIZZI, M. C. S. L.; ANJOS, A. C. C. Arte-Educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental. *ARS (São Paulo)*. Vol.8. no.15. São Paulo,2010. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202010000100003>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- [9] RUA, E. R.; SOUZA, P. S. A. Educação Ambiental em uma Abordagem Interdisciplinar e Contextualizada por meio das Disciplinas Química e Estudos Regionais. *Química Nova na Escola*. Vol. 32, nº 2, mai, 2010. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_2/07-RSA-5909.pdf Acesso em: 20 ago. 2017.
- [10] SILVA, L.V. A., PIMENTEL, K.J.P. Análise de conteúdo em materiais didático-artísticos para educação ambiental. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013*. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0776-1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- [11] SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- [12] SOUZA, F.S.; MACHADO, A. F.; GRACIA, V.V.M. “fazendo arte através da educação ambiental, com teatro, dança e artesanato”: *Projeto Educativo e Cultural Refletindo e Trabalhando a Educação Ambiental com Educadores*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a32.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- [13] TOZONI-REIS, M. F. C. Natureza, razão e história: contribuições para uma pedagogia de educação ambiental. In: *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas: ANPED- GT 22, 2003.
- [14] TURKE, N. H. et al. Aulas de educação ambiental: trabalhando lixo e Reciclagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: XVII ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - XVII EPEA /IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2019, Londrina. *Anais...* São Paulo: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2020.

Capítulo 18

Perspectiva de um docente de ciências sobre Educação Ambiental no Ensino Fundamental

Natana da Silva Lins

Antonia Gomes do Nascimento

Resumo: A compreensão de que a terra é o meio ambiente, faz com que nos sintamos componentes de um todo maior. Onde somos dependentes de todos os outros seres, e ecossistemas. Dentro desse contexto, surge a Educação Ambiental com o intuito de harmonizar os atos humanos entre sua própria espécie e com os demais seres vivos do ecossistema, objetivando a sensibilização do homem para que ele perceba-se como parte integrante do Meio Ambiente, sendo assim responsável pela sua saúde. Sua inserção em todos os níveis de ensino é orientada pela Política Nacional de Meio Ambiente. Esse trabalho tem como objetivo analisar a metodologia pedagógica aplicada na abordagem da Educação Ambiental na introdução à química na série do nono ano do Ensino Fundamental da escola Municipal Ney Braga na cidade de Governador Newton Bello – MA. Adotou-se como base a pesquisa exploratória, dispendo-se a coletar dados qualitativos por meio da aplicação de questionário, com questões discursivas. Participaram do estudo 26 (vinte e seis) alunos e 1 (um) professor. Além do questionário, passou-se um período acompanhando as aulas de Ciências da referida turma, para que se pudesse analisar a abordagem utilizada pelo docente. A partir da análise dos dados obtidos através dos questionários, constatou-se que um número significativo de discentes só possui acesso a informações relativas à temática no ambiente escolar. A análise do questionário, e o período de observação revelaram um docente apto para trabalhar com Educação Ambiental, porém sem tantos recursos a sua disposição, que possibilitariam uma abordagem mais eficiente. A Educação Ambiental vem sendo trabalhada de forma transversal com a turma, na disciplina de Ciências. E vem sendo expandida para a comunidade através de projetos que ultrapassam os limites da escola.

Palavras-Chave: Metodologia; Análise; Profissional da docência.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão de que a terra é o meio ambiente, faz com que nos sintamos componentes de um todo maior. Onde somos dependentes de todos os outros seres, e ecossistemas. Essa percepção nos torna responsável pelo meio ambiente, por saber que ao preservá-lo, zelamos pela nossa própria existência.

O conceito de educar para a vida em sociedade considera questões ambientais, como: preservação do ambiente e formação de uma consciência ecológica. Nesse sentido, a educação possibilita ampliar conhecimentos, mudança de paradigmas, ressignificando valores e posturas, buscando aperfeiçoar habilidades, priorizando a integração e a harmonia dos indivíduos com o meio ambiente (GADOTTI, 2012).

No contexto apresentado, podemos considerar a atuação docente como o eixo central do processo que se vincula às práticas de Educação Ambiental no contexto escolar. Os professores, em suas situações de trabalho, são carregados de ações e práticas que possibilitam mediar uma transformação, porém podem encontrar dificuldade ao trabalharem com a temática ambiental, visto a sua complexidade e exigência por aprofundamentos em outras áreas de conhecimento (MANZOCHI; CARVALHO, 2008).

Com isso, se faz necessária uma maior atenção ao processo de formação dos professores, seja inicial ou continuada, para que esta possa permitir e dar subsídios a um trabalho com a Educação Ambiental. Pode-se assumir, portanto, que este é um importante campo para repensar práticas sociais e o papel dos professores a fim de que se tenha compreensão “do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária” (JACOBI, 2003, p. 204).

Nesse contexto, encontra-se a justificativa deste estudo, pois é sobre o viés da necessidade de compreender o nível de conhecimento, as percepções e as práticas dos professores sobre educação ambiental que ele se fundamenta.

Desse modo, analisar a metodologia pedagógica aplicada em escolas no que diz respeito à abordagem da Educação Ambiental se torna relevante, uma vez que sua função é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Sendo assim esse trabalho tem como objetivo analisar a metodologia pedagógica aplicada na abordagem da Educação Ambiental na introdução à Química na série do nono ano do Ensino Fundamental da escola Municipal Ney Braga na cidade de Governador Newton Bello – MA.

2. METODOLOGIA

Adotou-se como base a pesquisa exploratória, dispondo-se a coletar dados quantitativos e qualitativos por meio da aplicação de questionários com questões objetivas e discursivas.

O público-alvo analisado consiste em um docente da disciplina de Ciências do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ney Braga do município de Governador Newton Bello – MA. Foi elaborado um questionário, estruturado da seguinte maneira: 10 questões discursivas para o docente. Após a aplicação do questionário, as questões discursivas foram organizadas e analisadas.

Utilizou-se ainda a observação como técnica de produção de dados, os alunos foram observados durante as aulas de ciências por um período de uma semana, onde acompanhou-se 3 (três) aulas ministradas na turma, sendo duas em sala de aula, e uma aula de campo.

População e amostra foram caracterizadas da seguinte forma: Perfil dos alunos que participaram da pesquisa 26 (vinte e seis) alunos. Onde, 57,70% (15 pessoas) são do sexo feminino, e 42,30% (11 pessoas) são do sexo masculino. Estavam inseridos em uma única turma de nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ney Braga do município de Governador Newton Bello – MA.

Buscando entender a percepção individual sobre a relevância do tema para cada aluno, eles foram indagados quanto ao que achavam em relação à discussão dos problemas ambientais. Segundo os alunos, os problemas ambientais já foram trabalhados com todos através de algum professor, o que mostra todos durante a sua vida escolar já tiveram ao menos um professor que trabalhou a interdisciplinaridade.

E o Perfil do docente que participou da pesquisa o docente da disciplina de Ciências da referida escola, sendo este do sexo masculino, com 30 (trinta) anos de idade. Graduado em licenciatura em química pelo IFMA- Campus Zé Doca. A análise dos dados foi realizada através de análise textual discursiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor acompanhado durante o estudo, possui formação em Licenciatura em Química. De acordo com Canesin, Silva e Latini (2010, p.51) “o profissional da Química é um dos principais atores que pode atuar como um mediador da compreensão do meio ambiente e as suas relações com a Química”.

Ao ser questionado sobre a forma com que desenvolvia a temática ambiental com seus alunos, o docente relatou: *“esse conteúdo está incluso nas turmas de 6º e 9º ano na própria ementa de conteúdos. Procuro sempre abordagens práticas e sempre que possíveis aulas fora da escola”*.

Segundo Santos e Santos (2016 apud SILVA, 2017, p. 23), “a incorporação desses temas transversais na educação e previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), explicitam que a questão ambiental deve ser trabalhada de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada, e não como áreas ou disciplinas isoladas”. O uso de abordagens mais práticas e fora do ambiente escolar estimula e sensibiliza o aluno.

Segundo o docente, o mesmo obtém informações sobre Educação Ambiental (EA) em livros didáticos, na internet e TV. É importante que o docente esteja sempre em contato com esses recursos, de onde pode obter mais conhecimento a cerca da temática.

Apresentando acesso à tantos subsídios de caráter teórico, a inserção da temática ambiental nas aulas de ciências é facilitada, pois as discussões a cerca do tema ficam mais abrangentes e condizentes com as realidades locais e mundiais.

Quando questionado sobre como observa os problemas ambientais que defrontamos o entrevistado disse que: *“O grande desejo da humanidade é conciliar desenvolvimento com equilíbrio e não está sendo obtido com êxito. São sempre problemas graves, pois nem sempre podem ser corrigidos”*.

A fala do docente está em acordo com o pensamento de Ramos et al., (2009, p. 6), quando diz que “o homem com suas ações é um ser impactante do meio ambiente”. É importante saber a visão do docente a respeito da problemática, para entender a maneira como ele se posiciona, uma vez que na condição de professor, consegue influenciar seus alunos.

É possível perceber que o docente não possui uma visão conservacionista de Educação Ambiental como a descrita por Dias (2004), que de acordo com o autor não deve ser a adotada pela escola, uma vez que seus ensinamentos não conduzem a mudança de valores e novas visões de mundo.

“O grande desafio está, [...] em fazer as pessoas compreenderem que proteger o meio ambiente traz benefícios diretos e imediatos à qualidade de vida delas mesmas que é útil” (REIS, 2005, p. 178). “Um pilar fundamentalmente importante para estabelecer essa construção de valores dentro das instituições de ensino, é o educador” (SILVA, 2017, p.37).

Quando questionado se a abordagem da temática tem sido realizada de maneira satisfatória, respondeu: *“Não. Porque o tempo é limitado. A disciplina em si (Ciências) não disponibiliza de um tempo suficiente para uma boa abordagem”*. A falta de tempo também foi apontada como um obstáculo na abordagem de temas relacionados a EA, no estudo realizado por Leite e Rodrigues (2013) com 13 professores de química do Ensino Médio.

A falta de tempo para se trabalhar temas de EA, é um dos maiores obstáculos da abordagem. Além deste obstáculo, Leite e Rodrigues (2013) em sua investigação também destacam a prioridade ao conteúdo, a transferência da responsabilidade a outras disciplinas, e o trabalho individual (que é quando os demais professores se abstêm de trabalhar o tema atribuindo a responsabilidade a apenas um docente), como os principais fatores que dificultam a abordagem da Educação Ambiental nas aulas.

A prática do docente encontra-se em acordo com a fala de Freire (2002), que diz ser necessário aproveitar as experiências de vida dos alunos em áreas de cidades descuidadas pelo poder público para discutir, como por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das pessoas. Pois ensinar exige respeito aos saberes dos alunos, os quais são necessários à prática educativa (FREIRE, 2002).

Ao ser indagado sobre qual assunto ele possui interesse em saber mais, o docente relatou: *“Tratamento de lixo, em especial. Pois, por se tratar de uma cidade pequena (Gov. Newton Bello) as ações no que diz respeito ao reúso e destinação do lixo são sempre precárias e inadequadas”*. De fato, a situação do lixo na referida cidade é negligenciada por parte das autoridades competentes, sendo o mesmo despejado em lixões a céu aberto.

O interesse do docente em se aprofundar na questão do lixo, pode ser benéfico não só para seus alunos, mas para toda uma comunidade que pode ser sensibilizada. Possibilitando assim a formação de cidadãos éticos e comprometidos para o bem da sociedade (SILVA; HAETINGER, 2012).

“Apesar de ser um tema importante e que permite o desenvolvimento de várias práticas, deve-se tomar cuidado para não tratá-lo de forma asséptica e fragmentada, que, como todo saber tratado dessa maneira, cristaliza-se” (Barizan; Daibem; Ruiz, 2003, p.09).

Segundo Layrargues (2011), apesar de ser um tema complexo, muitos programas escolares de educação ambiental são implementados de maneira reducionista. Onde os trabalhos são voltados somente para reciclagem, desenvolvem unicamente a Coleta Seletiva de Lixo, carentes de uma reflexão crítica e abrangente a cerca dos valores culturais da sociedade de consumo, além dos aspectos políticos e econômicos relevantes na abordagem.

“Atividades ambientais educativas escolarizadas, ainda que consideradas incipientes, têm se apresentado como práxis importante de contribuição à causa ambiental” (GUIMARÃES et al., 2012, p.69).

Dentre os projetos já são realizados na escola o docente relata o: “Lixo: problema de todos”. Onde há a realização de visita ao lixão municipal. De acordo com Portilho (1997) as práticas realizadas em Educação Ambiental direcionadas para a problemática dos resíduos sólidos são um campo fértil de trabalho. Todo proveito que se puder extrair da visita deve ser explorado, exercitando os sentidos e a capacidade do grupo de questionamento perante o que é percebido (BAUMGRATZ, 2014).

“A participação de um projeto qualifica a visita, conferindo-lhe responsabilidade, comprometimento com o ensino e veracidade no conteúdo” (BAUMGRATZ, 2014, p. 157). Torna possível o contato do aluno com tudo aquilo que já foi trabalhado em sala de aula.

Os projetos interdisciplinares configuram uma das estratégias mais utilizadas para inserção da EA nas escolas brasileiras de ensino fundamental (VEIGA; AMORIM E BLANCO COSSÍO, 2005).

Outro projeto relatado pelo docente foi o: Todos contra a dengue. Onde são realizadas caminhadas por bairros, e abordagens sobre cuidados com o meio ambiente. Durante o período, em que se acompanhou a referida turma, pôde-se participar deste projeto onde foi realizada distribuição de panfletos pelas ruas da cidade, e pessoas foram abordadas para explicações de cuidados com o meio ambiente.

Considera-se a distribuição de panfletos aliada ao diálogo, como foi realizada pela referida turma uma maneira eficaz de abordagem do tema para a comunidade. Uma vez que já foi constatado por Teixeira e Souza (2015) que somente a distribuição de materiais contendo informações, sem discussão e sem uma contextualização, não agrega melhoras consideradas significativas em níveis de conhecimento e atitudes.

De acordo com o entrevistado os alunos: “sempre são ativos. Gostam de sair do ambiente escolar e a resposta é sempre satisfatória”. Já quanto a comunidade, “sempre foram receptivos quando abordados por alunos durante os trabalhos”. O envolvimento dos alunos em tais atividades, e a aceitação da comunidade durante a realização de tais trabalhos, são aspectos bastante positivos.

4. CONCLUSÕES

O período de observação, aliado à análise de questionários permitiu perceber que a interdisciplinaridade vem sendo trabalhada de forma eficiente na referida turma, durante a disciplina de Ciências, conforme o orientado pela legislação e PCN's. Onde o docente sempre procura uma maneira de relacionar os conteúdos ministrados com temáticas voltadas ao meio ambiente, assim como associa aos problemas cotidianos dos alunos.

Considera-se de grande importância as atividades extracurriculares que são realizadas com a turma, como os projetos que sensibilizam os discentes e a comunidade. Pois os mesmos geram ações individuais capazes de instigar comportamentos ambientalmente corretos.

Porém ainda é necessário que se abra mais espaço para que a temática seja trabalhada, de modo que se possa obter um melhor aproveitamento. Faz-se necessário também que haja um maior interesse por parte dos demais docentes. Sabendo que é imprescindível trabalhar a temática, visto que todos nós somos responsáveis pela saúde do planeta.

REFERÊNCIAS

- [1] BARIZAN, A.C.C.; DAIBEN, A.M.L.; RUIZ, S. S. As representações sociais de meio ambiente e de educação ambiental e as potenciais práticas pedagógicas de alunos do curso de licenciatura em Ciências biológicas da UNESP de Bauru. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: Abordagens epistemológicas e metodológicas, 2., 2003, São Carlos, Anais eletrônicos... São Carlos: UFSCar. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2003_anais/pdfs/plenary/68.pdf>. Acesso em: 05 Mai. 2018.
- [2] BAUMGRATZ, N. D. P. Educação ambiental além dos muros da escola: uma experiência no Parque Nacional do Itatiaia. 2014. 299f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente)- Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, Volta Redonda, 2014.
- [3] DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- [4] FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- [5] GADOTTI, M. Educar para Sustentabilidade: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Ed. L, 2008.
- [6] GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. São Paulo: Papirus, 2004. [Coleção Papirus Educação].
- [7] GUIMARÃES, Mauro. Caminhos da educação ambiental: da forma à ação. Campinas: Papirus, 2012.
- [8] JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.118, p.189-205, mar. 2003.
- [9] LAYRARGUES, P. P. O Cinismo da Reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In. LOUREIRO, C. F. B. (org.) LAYRARGUES, P. P. (org.); CASTRO, R. S. de (org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.185-225.
- [10] LEITE, R.F.; RODRIGUES, M.A. Educação Ambiental e Ensino de Química: o que dizem os professores. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 9., 2013, Águas de Lindóia. Anais eletrônicos... Águas de Lindóia: [s.n], 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0574-1.pdf>>. Acesso em: 05 Mai. 2017.
- [11] MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. Educação Ambiental Formadora de Cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. Pesquisa em Educação Ambiental, São Carlos, v.3, n.3, p.103- 124, 2008.
- [12] PORTILHO, M. F. Profissionais do lixo: um estudo sobre engenheiros, garis e catadores. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia de Comunidades) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- [13] RAMOS, E. da S. et al. Análise da Prática em Educação Ambiental de Professores de Química. In: CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, 1., 2009.
- [14] Londrina. Anais eletrônicos. UEL: Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/cpequi/Complementospagina/18274052720090622.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- [15] REIS, H. B. C. dos. Os impactos da globalização sobre o meio ambiente: uma introdução à análise da Comunicação Social. Contemporânea, n. 4, p. 169-180, 2005. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_04/contemporanea_n04_15_HeloizaBeatriz.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- [16] SILVA, D. de S. ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: com um olhar exploratório no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Maranhão – Campus Zé Doca. 2017. 98f. Monografia (Licenciatura em Química). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca, Zé Doca, 2017.
- [17] SILVA, A. da; HAETINGER, C. Educação Ambiental no Ensino Superior – O Conhecimento a favor da qualidade de vida e da conscientização socioambiental. Revista Contexto & Saúde, v. 12, n. 23, p. 34-40, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/download/1832/2538>>. Acesso em: 05 Mai. 2018.
- [18] TEIXEIRA, R. da S.; SOUZA, R. O. L. de. Análise de materiais educativos utilizados como ferramenta para a educação ambiental de estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 1032-1037, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reget/article/viewFile/16036/pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2018.
- [19] VEIGA, A.; AMORIM, É. P.; BLANCO COSSÍO, M. Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: INEP, 2005.

Capítulo 19

Percepção de alunos do ensino médio sobre os impactos ambientais promovidos pelo descarte inadequado de fármacos

Davina Camelo Chaves

Pollyana Gabrielle Lima

Lueny Amorim de Oliveira

Resumo: Os fármacos possuem papel essencial para a sociedade, e quando adquiridos no tratamento contra enfermidades muitas das vezes não são consumidos por completo e acabam sendo armazenados para um consumo posterior ou de maneira inadequada, sendo que muitas das vezes são descartados incorretamente no lixo comum, por falta de postos de coletas ou desinformação, trazendo prejuízo muito sério para o Meio Ambiente e para a sociedade, uma vez que, esses produtos podem retornar para a residência da sociedade através da água e/ou alimentos com resíduos tóxicos, causando intoxicações, por exemplo. Pode-se citar também que apesar de haver legislação que trata da regulamentação, bem como do descarte do medicamento, o que se observa é a falta de informação e conscientização para uso dessas legislações, trazendo como contexto riscos e agravamentos a saúde para a população provocados pelo descarte inadequado, além da realidade sanitária no país, que demonstra precariedade, com a ausência de aterros sanitários. O objetivo deste trabalho é averiguar a percepção de alunos do Ensino Médio na cidade de Zé Doca-MA, quanto aos impactos ambientais do descarte inadequado de fármacos e realizar um trabalho de sensibilização e conscientização com relação aos prejuízos causados ao Meio Ambiente. Como metodologia foi aplicado um questionário no qual continha 07 questões sobre a aquisição, estoque, uso, descarte e o impacto ambiental. Como resultados quanto a dificuldade na aquisição de fármaco pelos discentes 24,13% encontram dificuldade, 31,03% não encontram dificuldade e 44,82% raramente encontram dificuldade. Sobre a compra de medicamentos fracionados, 44,82% dos alunos faz a compra fracionada, 34,48% às vezes consegue comprar e 20,68% não conseguem comprar. Sobre o estoque de medicamentos em casa alguns citaram que faz estoque, a minoria só compra o necessário. Ao iniciar o tratamento quanto se compra de medicamento, 75,86% dos discentes compra o necessário para o tratamento e 24,14% compram uma quantidade maior. Após o término do tratamento o destino das sobras dos medicamentos segundo os alunos, 6,9% doam para alguém, 48,27% guardam para uso posterior e 41,38% descarta no lixo comum. Sobre o descarte no lixo comum ou esgoto 20,69% acredita que a prática é correta e 79,31% informa que a prática não é adequada. Sobre o descarte desses medicamentos no lixo comum pode trazer prejuízo ao Meio Ambiente, 6,9% acredita que esta prática não traz prejuízo ao Meio Ambiente, 93,10% afirmam que pode causar problemas ambientais. Portanto, os descartes resíduos de medicamentos no lixo comum é uma prática comum na vida destes discentes e que a grande maioria é consciente quanto a esta prática podendo ocasionar problemas ambientais e fatores como a falta de informação e sensibilização da população a respeito do tema, a carência de postos de coleta e o acompanhamento dos órgãos de fiscalização poderiam se fazer mais presentes no dia a dia no cumprimento das legislações.

Palavras-Chave: Medicamentos; Contaminação; Meio Ambiente.

1. INTRODUÇÃO

Os fármacos possuem papel essencial para a sociedade, e quando adquiridos no tratamento contra enfermidades muitas das vezes não são consumidos por completo e acabam sendo armazenados para um consumo posterior. O desenvolvimento das ciências farmacêuticas e o crescimento acelerado da população mundial resultaram no aumento da variedade e quantidade de medicamentos produzidos (SILVA, 2005).

Quando esses medicamentos não são reaproveitados para fins terapêuticos são descartados de maneira inadequada devido à carência de postos de coleta, falta de informação da população, divulgação sobre os danos causados pelos medicamentos ao meio ambiente e sérias intoxicações no ser humano (HOPPE; ARAUJO, 2012).

Vale destacar, que o descarte em locais inapropriados pode causar uma série de consequências ao Meio Ambiente e a sociedade de um modo geral, pois devido desinformação sobre esse rejeito pode ocasionar a contaminação do solo e da água, gerando prejuízos ainda maiores, podendo levar pessoas a intoxicação ou até a morte.

Como destaque para o assunto, o Brasil é um dos maiores consumidores de medicamentos, contribuindo com uma maior quantidade de resíduos tóxicos que terão como finalidade, o uso posterior ou o lixo comum.

Essa prática é preocupante, visto que a maioria desses medicamentos são de origem orgânica já conhecida e que apresentam propriedades farmacológicas em seus componentes resistentes, logo, se não foram tratados adequadamente, esses componentes retornam para suas residências, através de outros alimentos que foram contaminados, por exemplo, o consumo de peixes em ambientes aquáticos onde podem ser encontrados esses resíduos tóxicos, que também afetam a cadeia alimentar, no que diz respeito aos disruptores endócrinos.

Embora a solução deva surgir de uma análise de um caso particular da questão, os efeitos causados pelos fármacos na natureza são classificados com o tipo de sítio de ocorrência, podendo ser, geralmente, classificados como: águas de lençóis freáticos, águas de rios, águas oceânicas, sedimentos e solo. Ainda é possível acrescentar que cada composto afetará o meio de maneira diferente, seja por contaminação do meio, alteração no desenvolvimento de plantas ou metabolização e incorporação pelos animais, por exemplo, (UEDA, 2009). Essa contaminação afeta os habitats, uma vez que, compromete o sistema hormonal, por exemplo, dificultando o sistema reprodutivo ou levando a mortandade de animais.

De acordo com Oliveira et., al. (2019), o seu texto traz uma reflexão sobre a importância da regulamentação no país citando: O Plano Nacional de Saúde é um dos marcos regulatórios em gestão de saúde no Brasil no qual se reconhece que os medicamentos representam um dos produtos fundamentais de proteção à saúde (BRASIL, 2004).

A Política Nacional de Medicamentos (PNM) apresenta como diretrizes importantes a promoção do uso racional de medicamentos e o acesso da população aos medicamentos essenciais (BRASIL, 1998). Neste mesmo sentido, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) atua, inclusive, no contexto dos riscos e agravos à saúde provocados pelos medicamentos (BRASIL, 1999). Isto mostra que a gestão de medicamentos no Brasil sofreu e ainda vem sofrendo uma evolução no campo legal e institucional, mas ações de uso racional como o fracionamento, por exemplo, ainda não estão efetivamente implementadas (PIAZZA e PINHEIRO, 2014).

Segundo a ANVISA (2004) cerca de 30 mil toneladas de medicamentos são jogadas fora por ano pelos consumidores. Na Resolução nº 44 de 17 de agosto de 2009, a ANVISA dispõe no artigo 93 que fica permitido às farmácias e drogarias participar de programas de coleta de medicamentos a serem descartados pela comunidade com o intuito de preservar a saúde pública e a qualidade do Meio Ambiente. Porém, não há legislação específica para cobrar desses estabelecimentos a realização destas campanhas, atribuindo então a responsabilidade para a comunidade em devolver a esses lugares os medicamentos não utilizados (HOPPE, 2012).

Como destaque, essa desinformação faz com que a sociedade descartem esses medicamentos da maneira que mais lhe foram conveniente, como jogar no lixo comum, em vasos sanitários, em córregos e outros, no entanto, essa via de acesso de descarte nos remete pensar que o Brasil não possui rede de esgoto em todas as regiões, gerando dessa forma grande prejuízos erários para a saúde pública e ao Meio Ambiente.

Vale ressaltar, que a realidade sanitária do país, com infraestrutura precária, ausência de aterros sanitários, é outro fator que dificulta o tratamento adequado de resíduos de natureza biológica ou química (RODRIGUES, 2009). A maioria da população realiza o descarte inadequado por falta de conhecimento dos danos que pode causar ao meio ambiente e ao ser humano. Pois alguns componentes mais resistentes dos medicamentos quando não recebem o tratamento adequado, voltam às casas, o que torna possível o consumo de água com resíduos de medicamentos. Que por serem produtos químicos não devem ser descartados no lixo comum, ou rede de esgoto.

Segundo Gasparini (2011), a população é a peça chave na solução dos problemas causados pelos medicamentos quando inadequadamente descartados no ambiente. Porém, para que esse papel seja exercido de forma consciente e absoluta, é necessária a educação juntamente com a consciência ambiental e o acesso à informação ambientalmente correta, para que assim, com essa informação, possa exercer, de forma plena, a defesa da sustentabilidade.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é averiguar a percepção de alunos do Ensino Médio, de uma escola localizada na cidade de Zé Doca- MA, quanto aos impactos ambientais do descarte inadequado de fármacos, para que posteriormente se possa realizar um trabalho de sensibilização dos alunos da referida escola sobre o assunto e as possíveis soluções no trabalho de conscientização dos prejuízos causados com o impacto ambiental e social que poderiam ser evitados se o descarte fosse realizado de maneira correta, conforme Lei n.º 12.305, de 2 de agosto de 2010, Norma Técnica da ABNT n.º 10.004/2004, na Resolução ANVISA n.º 306/2004 e na Resolução Conama n.º 358/2005.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Médio, de uma escola localizada na cidade de Zé Doca – MA, foi aplicado um questionário no qual continha 7 questões objetivas a respeito do tema pesquisado. As questões contidas no questionário aplicado com os alunos foram respectivamente:

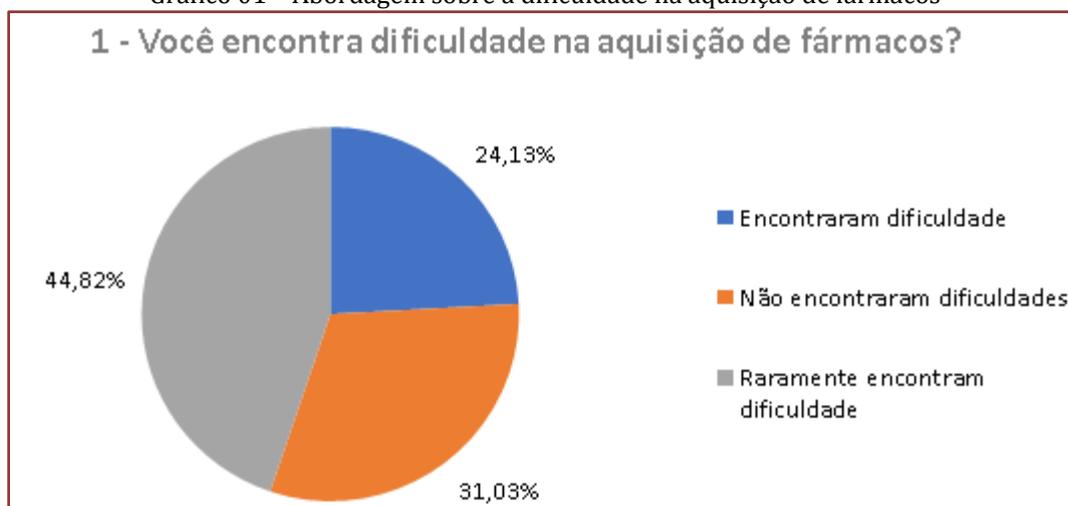
- 1- Você encontra dificuldade na aquisição de fármacos?
- 2- Você tem a oportunidade de comprar medicamentos fracionados?
- 3- Em sua casa é feito estoque de medicamentos?
- 4- Ao iniciar um tratamento com uso de medicamentos, o quanto você compra?
- 5- Após o término de um tratamento (e /ou interrupção), quando sobra medicamento que destino você dá a ele?
- 6- Você acha que é correto descartar medicamentos no lixo comum ou rede de esgoto?
- 7- Você acha que ao descartar esses medicamentos no lixo comum pode ocorrer algum problema ambiental?

Foram abordados aleatoriamente 50 alunos, da 2ª, e 3ª série do Ensino Médio, com faixa etária entre 14 e 19 anos. As análises estatísticas foram realizadas através da planilha Excel 2010®.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a análise dos resultados obtidos pode-se observar que na primeira questão, de acordo com o Gráfico 01, temos:

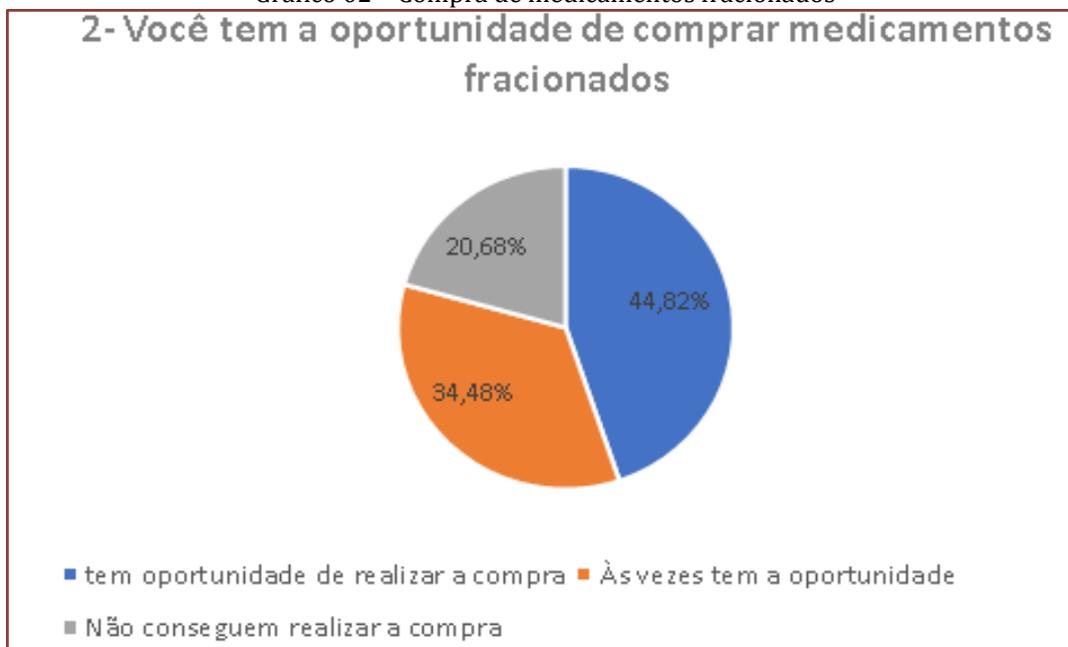
Gráfico 01 – Abordagem sobre a dificuldade na aquisição de fármacos



Apenas 24,13% dos alunos encontram dificuldades na aquisição de fármacos, 31,03% não encontram dificuldades, já 44,82% raramente encontram dificuldade. O que nos permite inferir que existe facilidade na aquisição, o que conseqüentemente contribui para o estoque de medicamentos em casa, automedicação e descarte inadequado, tendo em vista a probabilidade da desinformação da legislação.

Na segunda questão, referente à compra de medicamentos fracionados, de acordo com o Gráfico 02, temos:

Gráfico 02 – Compra de medicamentos fracionados



O questionamento mostra a consciência na hora da compra, evitando inclusive desperdício de dinheiro, onde 44,82% dos alunos disseram que tem a oportunidade de fazer a compra fracionada, o que é de grande relevância, pois a compra de medicamentos fracionados permite que se evite comprar mais que o necessário, e estes serão totalmente consumidos, que é o que sempre deveria acontecer. 34,48% às vezes têm a oportunidade, e apenas 20,68% dos alunos relatou que não conseguiram comprar desta forma, o que facilitaria o desperdício e conseqüentemente o descarte inadequado.

Na 3ª questão relacionada aos estoques de medicamentos feitos em casa, observou-se que há uma divisão entre os alunos que compram medicamentos para fazer estoque em casa e os que só compram quando tem necessidade. Já a minoria compra somente o necessário e quando indicado pelo médico. O que também nos leva a inferir que a maior porcentagem dos participantes da pesquisa se automedica.

Na 4ª questão referente à quantidade de medicamentos comprados para a realização de um tratamento, conforme Gráfico 03, tem-se:

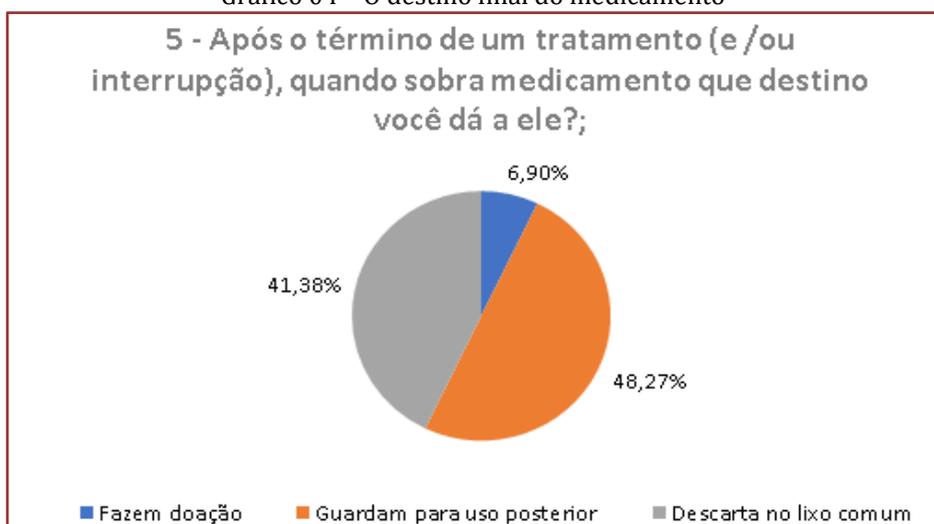
Gráfico 03 - Quanto se compra de medicamento ao iniciar o tratamento



O que se pode averiguar diante do questionamento é que 75,86% compra apenas a quantidade necessária, pois como relatado na 2ª questão a grande maioria tem a oportunidade de comprar medicamentos fracionados, o que evita o desperdício e o posterior descarte no Meio Ambiente. Os 24,14% que compram quantidade maior que a necessária, o fazem por não haver possibilidade de comprarem por fração.

A 5ª questão diz respeito à destinação dos medicamentos quando estes sobram após o término ou interrupção de um tratamento, que segundo dados mostrado no Gráfico 04, tem-se:

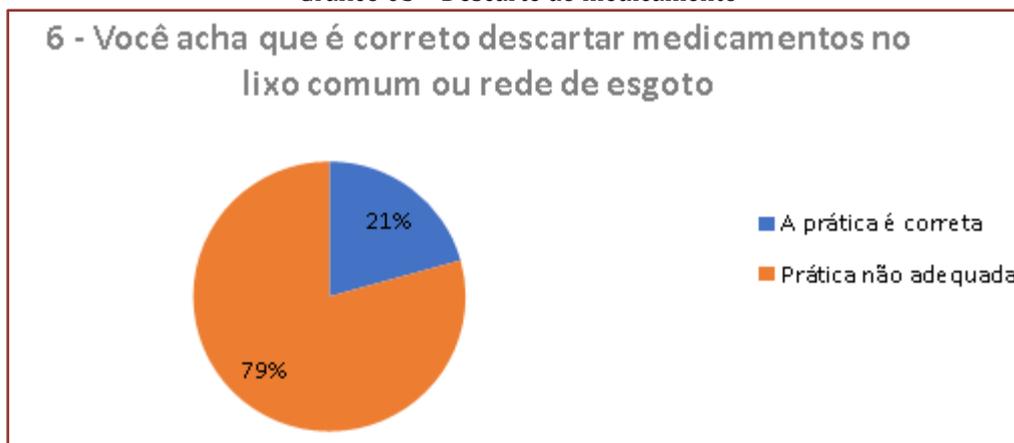
Gráfico 04 – O destino final do medicamento



O que se averigua diante do questionamento sobre a destinação final do uso da medicação, apenas 6,90% doam para alguém que precise fazer uso do mesmo; 48,27% dos questionados guarda em casa para usar posteriormente caso seja necessário, o que é preocupante pois há o risco de serem consumidos com prazo de validade vencido, caso não sejam observados atentamente ou posteriormente descartados no lixo comum, representando problemas de toxicologia regulamentária, ocupacional e ambiental; e 41,38% dos alunos descarta no lixo comum. Segundo Gasparini (2011) o descarte no lixo comum se caracteriza como uma forma de poluição gravíssima. Nenhum dos discentes ao interromper ou terminar um tratamento leva a um posto de coleta, porém vale ressaltar que a falta de conhecimento a sobre o assunto é o principal fator que nos leva a esses resultados.

Em resposta a 6ª questão, referente à percepção da forma de descarte de fármacos junto ao lixo comum, ao analisarmos o Gráfico 05, apresenta-se:

Gráfico 05 – Descarte do medicamento



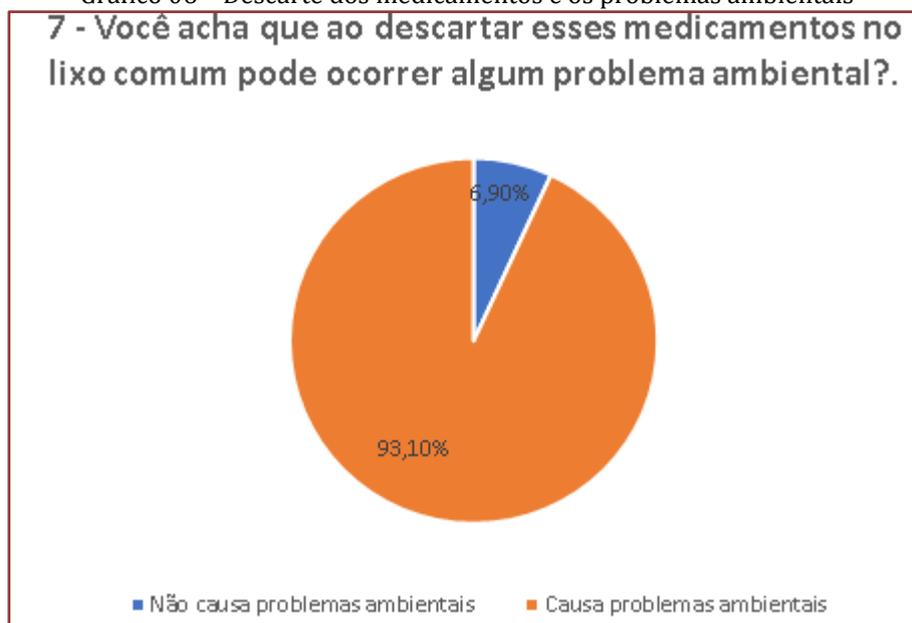
Infelizmente, o que ainda tem se visto diante de um cenário de muitos meios de informação sobre os perigos no descarte inadequado de fármacos no Meio Ambiente e os prejuízos causados através da contaminação desses rejeitos tóxicos é que 20,69% dos alunos acreditam que a prática é correta, o que pode ser resultado da falta de informação e sensibilização a respeito deste tema, que muitas vezes é ignorado e muito importante, uma vez que, com esses rejeitos contaminando meios aquáticos e terrestres, essa contaminação acaba voltando para dentro de suas residências, através do próprio alimento consumido. Enquanto, 79,31% sabem que esta prática não é adequada, apesar de praticarem, o que nos leva a pensar que só o fazem por não sabem qual a destino dar a este tipo de resíduo. Percebe-se a necessidade de sensibilização e esclarecimento de temas voltados à Educação Ambiental por parte da escola.

Segundo Fernandes et., al. (2020), o descarte de medicamentos, vencidos ou não, é uma preocupação para a saúde pública, visto que podem ocasionar danos à saúde e gerar contaminantes emergentes. Por isso, eles não devem ter a mesma destinação final de resíduos comuns (Brasil, 2010; Brasil, 2010; RAMOS et., al. 2017).

A 7ª questão, você acha que ao descartar esses medicamentos no lixo comum pode ocorrer algum problema ambiental? a análise do Gráfico 06 mostra que:

Esse questionamento enfatiza como os discentes do Ensino Médio estão alinhados com as questões ambientais, de forma a apresentar que apenas 6,90% dos discentes acreditam que esta prática não causa nenhum dano ao Meio Ambiente, enquanto 93,10% sabe que causa problemas ambientais. Porém o fato de continuarem a realizar o descarte de forma incorreta pode ser justificado com a falta de informação e divulgação a respeito dos impactos causados, tanto no ser humano quanto ao Meio Ambiente, bem como, com a carência de postos de coleta na cidade, acarretando prejuízos aos cofres público, no que tange as questões ambientais, sociais e econômicas.

Gráfico 06 – Descarte dos medicamentos e os problemas ambientais



5. CONCLUSÕES

Os resultados desta investigação mostram que o hábito de descartar resíduos de medicamentos no lixo comum é uma prática comum na vida destes discentes. A grande maioria é consciente de que a prática não é correta e que pode ocasionar problemas ambientais, porém continuam a realizar o descarte incorretamente. Alguns fatores levam a esta atitude, como a falta de informação e sensibilização da população a respeito do tema, pois apesar de saber que não é certo, não sabem qual destino dar a estes resíduos, assim como a carência de postos de coleta para a prática apropriada, o que deixa a desejar o acompanhamento dos órgãos públicos, bem como a prática de fiscalização no cumprimento das legislações. Percebe-se que seria de grande importância a implantação de postos de coleta na cidade, assim como o esclarecimento e sensibilização no ambiente escolar, e para a sociedade em geral por meio de órgãos governamentais responsáveis.

REFERÊNCIAS

- [1] ANVISA. Resolução RDC 306, de 7 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/saudelegis/anvisa/2014/res0306_07_12_2004.html> Acesso em: 23 ago. 2016.
- [2] BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.607, de 10 de dezembro de 2004. Aprova o Plano Nacional de Saúde - Um Pacto pela Saúde no Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil* 2004;13 dez.
- [3] BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.916/GM, de 30 de outubro de 1998. Dispõe sobre a aprovação da Política Nacional de Medicamentos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil* 1998; 10 nov.
- [4] BRASIL. Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999. Define o sistema nacional de vigilância sanitária, cria a agência nacional de vigilância sanitária e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 1999; 27 jan.
- [5] BRASIL. Presidência da República. Lei nº12.305 de 2 de agosto de 2010, dispõe sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências [Internet]. Brasília (DF): Presidência da República do Brasil; 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm> . Acessado em: 17 jul. 2018.
- [6] BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.404, de 23 de dez. de 2010. Regulamenta a Lei nº12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências [Internet]. Brasília (DF): Presidência da República do Brasil; 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7404.htm> Acessado em: 17 jul. 2018.

- [7] FERNANDES, M. R.; FIGUEIREDO, R. C.; SILVA, L. G. R. DA.; ROCHA, R. S.; BALDONI, A. O. Armazenamento e descarte dos medicamentos vencidos em farmácias caseiras: problemas emergentes para a saúde pública. Einstein, São Paulo, v.18, fev. 2020.
- [8] GASPARINI, J.C.; GASPARINI, A. R.; FRIGIERI, M.C. Estudo do descarte de medicamentos e consciência ambiental no município de Catanduva-SP. Ciência & Tecnologia: FATEC-JB, Jaboticabal, v. 2, n. 1, p. 38-51, 2011. Disponível em:<http://www.fatecjab.edu.br/revista/2011_v02_n01/4_gasparini.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- [9] HOPPE, T. R. G.; ARAUJO, L. E. B. Contaminação do meio ambiente pelo descarte inadequado de medicamentos vencidos ou não utilizados. Monografias Ambientais, v. 6, n. 6, p. 1248-1262, mar. 2012. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/download/4627/2971>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- [10] OLIVIERA, N. R. DE; LACERDA P. S. B. DE; KLIGERMAN, D. C.; OLIVIERA, J. L. M. Revisão dos dispositivos legais e normativos internacionais e nacionais sobre gestão de medicamentos e de seus resíduos. Ciência & saúde coletiva, v. 24, n.8, p.2939-2950, ago. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018248.05712017>>. Acessado em: 05 ago. 2019.
- [11] PIAZZA, G. A.; PINHEIRO, I. G. Logística reversa e sua aplicação na gestão dos resíduos de medicamentos domiciliares. Rev. Estudos Amb. v. 16, p. 48-56, 2014.
- [12] RAMOS, H. M. et al. Medication disposal: a reflection about possible sanitary And environmental risks. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v.20, n.4, p.149-72, 2017.
- [13] RODRIGUES, C. R. B. Aspectos legais e ambientais do descarte de resíduos de medicamentos. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2009. Disponível em:<<http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/dissertacoes/arquivos/121/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- [14] SILVA, E. R. Problematizando o Descarte de Medicamentos Vencidos: para onde destinar? 2005. 45 p. Monografia (Curso técnico de nível médio em Vigilância Sanitária e Saúde Ambiental) - Fundação Oswaldo Cruz – Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:<<http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/Monografias2005/evelyn.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2017.
- [15] UEDA, J. et., al. Impacto ambiental do descarte de fármacos e estudo da conscientização da população a respeito do problema. Revista Ciências do Ambiente On-Line, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.bhsbrasil.com.br/descarteconsciente/Estudo%20Unicamp.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

Capítulo 20

Despertar a consciência crítica sobre descarte de óleos vegetais e o seu impacto no meio ambiente: Relato de uma experiência interdisciplinar

Rosana Petinatti da Cruz

Maria do Socorro Guedes Freitas Durigon

Renato Pazos Vazquez

Maria Lucia Teixeira Guerra Mendonça

Resumo: Este trabalho de interdisciplinaridade entre as disciplinas de Química Ambiental, Língua Espanhola e de Segurança Alimentar, teve como objetivo geral, despertar a consciência crítica sobre o descarte de óleos vegetais e seus impactos no ambiente e na saúde e conseqüentemente acarretar uma ampliação do conhecimento de mundo que cerca os alunos. A metodologia empregada foi de dividir o trabalho em etapas, com a disciplina de Química Ambiental iniciando os conteúdos, em seguida, Segurança Alimentar aprofundou esses conceitos e por último, a disciplina de Língua Espanhola realizou a leitura e produção textual referente a esses conteúdos. Os resultados obtidos nas três disciplinas foram bastantes significativos, concluindo assim, que trabalhos interdisciplinares, mesmo em áreas do conhecimento tão diversas, possibilitam a apreensão do conhecimento e da realidade.

Palavra-chave: interdisciplinaridade, Química Ambiental, Língua Espanhola, Segurança Alimentar, óleo vegetal, sabão

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendando a ligação dos diversos conhecimentos entre as disciplinas, com o intuito de diminuir e até acabar com a compartimentalização dos conteúdos, que tradicionalmente foi organizando-se dessa maneira na escola.

A interdisciplinaridade pode acontecer quando existe uma interdependência entre as disciplinas ou uma recíproca entre os docentes, que se mostram suscetíveis a desenvolver o aprendizado do aluno através da conexão entre os conteúdos para que assim, o aluno construa dessa maneira o conhecimento.

O conceito de interdisciplinaridade tem sido polissêmico (BERTI 2007) e este trabalho foi concebido com a reunião de um grupo de professores, em consonância com as recomendações das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que se interessam em realizar um trabalho em conjunto, mas conservando as especificidades de cada disciplina.

Incentivar os alunos e professores para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto tornando a escola mais uniforme e atrativa é sempre uma alternativa viável para melhorar a ressignificação dos conteúdos e consequentemente aumentar o rendimento escolar. Na literatura encontramos diversos trabalhos envolvendo grupos de docentes desenvolvendo práticas interdisciplinares e apresentando resultados muito promissores nos objetivos propostos como de Mendonça et al. (2010; 2015), Rua e Souza (2010) e Freitas Filho et al. (2013).

O trabalho foi realizado nas turmas de terceiras séries do Ensino Médio e do Técnico em Meio Ambiente do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, entre as disciplinas de Química Ambiental, Língua Espanhola e a disciplina de Segurança Alimentar, com o objetivo geral de despertar a consciência crítica sobre o descarte de óleos vegetais e seus impactos no ambiente e na saúde, provocando uma ampliação do conhecimento de mundo.

Os objetivos específicos de cada disciplina foram: para Língua Espanhola, discutir questões pertinentes ao descarte de óleos vegetais a partir da leitura crítica de reportagens sobre experiências estrangeiras no assunto e a construção de textos baseados na tipologia textual instrutiva partindo das informações adquiridas nos momentos vividos ao longo do projeto, a fim de adquirir relevância social, as produções textuais contam não apenas com uma tipologia, mas um gênero discursivo preestabelecido e, portanto, um coenunciador definido (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008); para Química Ambiental, formulação de medidas experimentais para o reaproveitamento dos óleos, no caso elaboração de sabão ou biodiesel (BRASIL, 2004), destacando seus principais componentes e as reações envolvidas no processo, compreendendo a importância do reaproveitamento de óleo para o meio ambiente e o impacto ambiental provocado pelo despejo inadequado e para a disciplina de Segurança Alimentar, criação de uma solução para os rejeitos produzidos durante suas aulas de laboratório e também uma discussão mais profunda sobre os tipos de gorduras presentes na alimentação e seu impacto na saúde.

2. METODOLOGIA

As turmas foram organizadas em grupos de quatro alunos em todas as disciplinas para que o trabalho pudesse ser desenvolvido em conjunto. O trabalho foi dividido em etapas: para começar a disciplina de Química Ambiental iniciou os conteúdos, depois a de Segurança Alimentar aprofundava os conceitos e por último, com os alunos já dominando o assunto, a disciplina de Língua Espanhola começou a sua abordagem, com a leitura e produção textual.

A disciplina de Química Ambiental abordou os conteúdos como polaridade das substâncias (ação do sabão), energia das reações endotérmica e exotérmica (envolvidas no processo) e funções orgânica e inorgânica (da reação de saponificação) que encontravam-se relacionadas ao processo de fabricação do sabão, sendo essas abordagens realizadas pelo professor e também através de leitura no livro didático (SANTOS et al., 2007), que relata problemas relacionados ao despejo de óleos no meio ambiente, neste caso o professor atuou como mediador para esclarecer dúvidas. Por último, foi realizada a aula de laboratório para a fabricação do sabão (figuras 1 e 2). Para avaliar a aquisição dos conteúdos foi feito um estudo dirigido.

Paralelamente a esse processo, na disciplina de Segurança Alimentar foi iniciado o trabalho com um debate, de forma que os alunos pudessem analisar e selecionar de maneira clara a pesquisa de artigos pertinentes ao conteúdo, para resolver a questão de reaproveitamento de óleos, estes utilizados rotineiramente em suas atividades, produzindo assim, sabão como uma estratégia, o qual foi fabricado na aula de laboratório.

Figura 1 - Aula de laboratório para a fabricação de sabão



Figura 2 - Aula de laboratório para a fabricação de sabão



Após as atividades nas disciplinas de Química Ambiental e Segurança Alimentar, os alunos na disciplina de Língua Espanhola realizaram a pesquisa das reportagens nessa língua estrangeira e criaram seus próprios textos instrutivos. A seleção da informação e sua dissiminação no texto do aluno, demonstram conhecimentos e escolhas que interferem diretamente no sentido que se constrói como resultado da produção escrita, contribuindo para uma educação que vai além do ensino, ou seja, despertando a consciência para práticas sociais transformadoras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura do livro didático feita pelos alunos durante a aula da disciplina de Química Ambiental foi proveitosa já que o material contava com ilustrações e exemplos calcados em situações reais, além de tratar de temas atuais. O professor atuou como mediador do processo de leitura sendo solicitado algumas vezes para a explicação de determinados tópicos. A avaliação do estudo dirigido realizado nesta disciplina foi bastante proveitosa, com notas variando de 6,0 a 9,5 num total de dez pontos.

Na disciplina de Segurança Alimentar, a pesquisa sobre artigos relacionados com o reaproveitamento de óleos para produzir sabão foi muito vasta, criando uma visão crítica dos alunos, que passaram a questionar o porquê dessa solução não ser utilizada de uma maneira mais abrangente, que diminuiria, o impacto causado ao meio ambiente.

O exercício da criticidade também foi abordado nas aulas da disciplina de Língua Espanhola tanto nas discussões das reportagens selecionadas como na elaboração de textos.

A partir do processo de alteridade, de afastar-se de si para se reconhecer, os alunos puderem aguçar seu sentido crítico e pensar em soluções para a sua própria comunidade (colégio). As produções textuais, portanto, servem como elementos multiplicadores das reflexões desenvolvidas em sala de aula e uma possibilidade de intervenção real no entorno da atividade que foi realizada.

4. CONCLUSÕES

Concluimos que os objetivos traçados nesse trabalho foram atingidos, visto que, despertou a consciência crítica nos alunos sobre a questão dos impactos ambientais de despejos em geral, industrial, comercial e domésticos, que poderiam ser amenizados com soluções simples.

Salientamos que é, não apenas possível, mas imprescindível que trabalhos interdisciplinares, ainda que de áreas do conhecimento tão diversas, possibilitam a apreensão da realidade que, por si, não são apresentadas nas disciplinas para os alunos. Trazer a vida para dentro da escola pode e deve passar pela relação estreita entre as disciplinas, já que limitar um assunto a apenas uma área do saber, significa silenciar tantas outras, que acaba por tornar fictício qualquer assunto. Dessa forma, a ligação dos conhecimentos, permite ao aluno e também aos professores terem uma visão mais abrangente dos conteúdos e poderem relacioná-los ao mundo que nos cerca.

REFERÊNCIAS

- [1] BERTI, V.P.; Fernandez, C.; Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico, In: REUNIÃO Anual da Sociedade Brasileira de Química, 30., 2007, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia, 2007. Disponível em: <https://sec.sbq.org.br/cdrom/30ra/resumos/T1426-1.pdf>. Acesso: 20 jun 2016.
- [2] BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- [3] BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Óleos e gorduras utilizados em frituras. Inf. Técnico, n. 11, 5 out. 2004. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/alimentos/informes/11_051004.htm. Acesso em: 10 out. 2015.
- [4] DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In "Gêneros Oraís e escritos na escola". Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.
- [5] FREITAS FILHO, J. R.; ALMEIDA, M. A. V.; PINA, M. S. L.; REIS FILHO, A. F.; OLIVEIRA, M. G.; ARRUDA, A. M.; DANTAS, V. A.; SOUZA, M. V. J.; Relato de uma Experiência Pedagógica Interdisciplinar: Experimentação Usando como Contexto o Rio Capibaribe. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 247-254, 2013. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_4/06-RSA-50-11.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.
- [6] MARCUSCHI, L. A. Produção de texto, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Rua, E. R. e Souza, P. S. A.; São Paulo, Química Nova na Escola, v.32, n. 2, 2010.
- [7] MENDONÇA, M. L. T.G.; Cruz, R. P.; Kelecom, K. J.; Preta, L. C. Petróleo: interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Química – relato de uma experiência. In: Reunião Anual da sociedade Brasileira de Química, 33., 2010, Águas de Lindóia, São Paulo. Anais... Águas de Lindóia, 2010.
- [8] MENDONÇA, M. L. T. G.; Cruz, R. P.; Kelecom, K. J.; Preta, L. C. Confecção de shampoo e rótulo: interdisciplinaridade entre as disciplinas de Química e Língua Estrangeira. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 38., 2015, Águas de Lindóia, São Paulo. Anais... Águas de Lindóia, 2015.
- [9] RUA, E. R.; SOUZA, P. S.; Educação Ambiental em uma Abordagem Interdisciplinar e Contextualizada por meio das Disciplinas Química e Estudos Regionais. Química Nova na Escola, v. 32, n. 2, maio. 2010.
- [10] SANTOS, W.L.P.; MÓI, G.S.; Matsunaga, R.T.; DIB,S.M.F.; Castro, E.N.F.; Silva, S.M.O.; Farias, S.B.; Química e Sociedade, 1. ed., São Paulo, SP. 2007.

Capítulo 21

A construção da cidadania nas comunidades educativas em tempos de crise do Estado-Nação

Ana Cristina Guimarães Vinci

Resumo: O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a educação na sociedade contemporânea desde uma perspectiva sociológica. Para isso se contextualiza a escola em um marco político da globalização e do enfraquecimento do Estado-nação e das instituições públicas, tendo em consideração o cenário de crise não apenas nos aspectos negativos, mas também como uma possibilidade de construção de novas experiências educativas, que propiciem o desenvolvimento de subjetividades pós-nacionais. Neste sentido, se apresenta o estudo de caso de uma experiência educativa do Nordeste do Brasil, que em parceria com escolas e outras instituições públicas e privadas une arte, cultura e pedagogia como uma estratégia para o desenvolvimento da cidadania em tempos de crise.

Palavras-chave: Globalização, Estado-nação, sociedade contemporânea, escola, CEARC.

1. INTRODUÇÃO

Construir a cidadania na era global é um desafio dos tempos que correm e, nesse contexto resulta importante pensar sobre como se educam aos sujeitos. Uma vez que eles serão os protagonistas da sociedade futura. Neste sentido, é fundamental refletir sobre a instituição escolar, e suas capacidades para desenvolver as habilidades necessárias para o exercício da cidadania, nesta era de enfraquecimento do Estado-nação. Segundo Lewkowicz "o esgotamento do Estado-nação é também o esgotamento das instituições de vigilância. A saber: a família, a escola, o quartel, a fábrica, o hospital e a prisão" (LEWKOWICZ, 2007, p. 36). Assim, que a escola, bem como outras instituições sociais esteja em crise não nos parece difícil de entender. Portanto tendo em conta essa crise se faz necessário investigar as possíveis soluções, sobretudo considerando a urgência que esse problema representa para a formação de crianças e jovens.

O objetivo deste trabalho é abordar, a partir do estudo de uma experiência em particular, as aprendizagens que ela pode oferecer. A experiência em questão se trata do CEARC (Centro de Educação Arte e Cultura Portal da Serra), implantado em Guaiuba, município cearense, que encontrou na arte uma estratégia para a construção da cidadania em tempos de dificuldades. A organização vincula arte e pedagogia e desenvolve um programa educativo para toda a comunidade local. O CEARC representa, neste caso, um esforço para trilhar um caminho em direção a uma educação democrática, participativa e cidadã, em que a escola se lança ao encontro de outras instituições, porque é consciente de que sozinha é incapaz de fornecer todas as respostas, uma vez que as respostas só podem ser construídas coletivamente.

2. METODOLOGIA

Para pensar em como a escola contribui para formação de uma subjetividade que propicie um novo tipo de cidadania, é importante compreender os processos históricos e situar a escola nesse contexto. Para isso, apresentaremos uma contextualização histórica e política da globalização e sua relação com as instituições educativas, a fim de justificar a crise da escola e, em seguida revisar a política educativa do CEARC como uma alternativa pedagógica em tempos de crise. O caso foi escolhido por representar uma estratégia que pode servir como exemplo para os diferentes sistemas de ensino, dando conta de que, se por um lado é verdade que os sistemas de ensino estão em crise, não deixa de haver oportunidades para que nesse contexto se construam novas formas de subjetividade cidadã. No caso estudado priorizaremos a dimensão social das políticas educativas, o contexto e o estabelecimento de relações imprescindíveis para a construção de uma nova subjetividade pós-nacional. Não se trata de fornecer uma receita fixa, e sim mostrar que a melhor maneira de enfrentar os problemas é a medida em que eles se apresentam. Ou seja, como sugere o poema de Antônio Machado, ter a consciência de que o caminho longe de estar pronto, se faz ao andar.

3. DISCUSSÃO: ESCOLA NA ERA GLOBAL

Ulrich Beck, em *Poder y Contrapoder en la Era Global*²⁶, afirma que a globalização significa duas coisas: por um lado, se abre um novo jogo onde as regras e conceitos básicos

Antigos já não estão vigentes, por outro lado, "com a globalização, no entanto, surge um espaço e um marco de ação novos: a política se desestabiliza. A consequência é que aparecem jogadores adicionais, novos papéis, novos recursos, regras desconhecidas, contradições e conflitos novos" (BECK, 2002, p.120). Segundo o pensador, o antigo sistema caiu, já não responde às novas perguntas. Estamos em uma era onde o caminho não está marcado. Existem atores lutando para se afirmarem e se as instituições, como a escola, insistirem em jogar com as velhas estratégias não terão eficácia porque o cenário mudou. Muitos pensadores como Paulo Freire, se posicionam contra a globalização. Segundo Freire "reforça o comando das minorias poderosas e despedaça a presença impotente dos dependentes, tornando-os ainda mais impotentes, é um destino manifesto" (FREIRE, 2007, p. 36). No entanto, a questão não é estar a favor ou contra a globalização, mas assumir que a globalização é inevitável e que sua política enfraquece o Estado-nação porque as grandes organizações globais se fortaleceram.

26 Todas as traduções são próprias.

Neste contexto, é importante criar, no âmbito da sociedade civil, mecanismos de pressão que norteiem as ações do Estado para o benefício dos cidadãos. O desafio, segundo Beck, é formar uma sociedade civil global, que funcione como um "contra poder" para as organizações e setores que se tornaram dominantes. Nesse sentido, se enfatiza a necessidade de se ocupar espaços públicos para discussão e exercício da participação em prol da construção de uma nova cidadania, somente assim se poderá estabelecer esse contra poder de que fala Beck. De acordo com Habermas, sempre que se garanta o debate sobre questões fundamentais, as motivações surgirão. A construção da cidadania, neste contexto, não é uma tarefa fácil, nem pode ser levada adiante por uma única instituição porque a sociedade em seu conjunto tanto educa como deseduca, por isso escola e sociedade necessitam estabelecer alianças, especialmente em tempos de crise do Estado-nação, onde as instituições públicas tendem ao enfraquecimento. Isto é assim porque com o enfraquecimento do Estado-nação se gera um cenário de incerteza para as instituições, onde as antigas regras se diluem e as novas não se fazem tão claras. Lewkoviscz afirma que "órfãs do Estado-nação, as instituições também veem afetadas as relações entre si, porque o solo que apoiava a transferência desses vínculos se desintegrou ao ritmo do esgotamento do Estado-nação. Sem paternidade estatal, nem fraternidade institucional, a desolação prospera. E o sofrimento nas velhas instituições não se deixa de sentir" (LEWKOWICZ, 2007,p.36). Nesse contexto de crise de valores, a escola é constantemente mencionada por indivíduos de diferentes setores da sociedade como uma chave para resolver os problemas sociais. Ou seja, se retorna sempre ao mesmo ponto inicial: a educação. No entanto, a escola, bem como as demais instituições, "filhas" do Estado-nação, está debilitada. Segundo Lewkowicz: "Sem Estado-nação que garanta as condições de operatividade, a escola, em particular - e as instituições disciplinares, em geral - veem alteradas sua consistência, seu significado, seu âmbito de intervenção, em definitiva, seu próprio ser" (IDEM).

É por este fato, que o velho discurso de que a escola deva voltar a utilizar-se de antigas práticas é equivocado. Não só porque, no novo contexto, resulta inviável, mas porque, inclusive se pode pensar como inapropriado. Se considerarmos que a escola por muitos anos exerceu sua autoridade como uma instituição de confinamento, os valores que ali se propagavam não contribuíram para gerar indivíduos críticos, mas sim adaptá-los ao sistema de exploração. A escola tinha o direito legitimado de julgar, incluir, excluir, aprovar, desaprovar e selecionar o conteúdo, ou seja, formava parte do que Althusser denomina aparato ideológico do Estado "A escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais e desde o jardim da infância, lhes inculca - com novos e velhos métodos, por muitos anos, precisamente aqueles em que a criança, influenciada entre o aparato familiar e o aparato estado escola, é mais vulnerável - "competências" encobertas pela ideologia dominante (a língua, cálculo, história natural, ciência, literatura) ou mais diretamente a ideologia dominante em seu estado puro" (ALTHUSSER, 2005, p.36).

Dessa maneira, a crise não deve ser pensada apenas nos seus aspectos negativos, mas deve ser considerada como uma oportunidade de se criar novas formas de subjetividade cidadã que permita o desenvolvimento de indivíduos críticos. No mundo globalizado, a informação se move de maneira veloz e o conhecimento não se limita à escola; o aluno dispõe de outras fontes que não se restringem aos livros e ao professor. No entanto, a escola continua a lamentar a autoridade perdida, tanto que é comum que os professores e diretores das escolas a reivindiquem, queixando-se das dificuldades de impor limites aos alunos. Em outras palavras, a escola continua enraizada na cultura moderna, porque é incapaz de aceitar que "no campo da informação, da interação tecnológica, cai o princípio da autoridade" (LEWKOWICZ, 2007,p.56).

Daí a importância da formação de um ambiente favorável no qual todos os atores da escola estejam dispostos a dialogar e a buscar estratégias para enfrentar as novas adversidades. Nesse contexto se situa a importância das experiências educativas realizadas nos espaços culturais. Essas experiências devem ser afim de que funcionem como um suporte para a necessidade de construção de espaços públicos para o diálogo, capaz de capacitar para a intervenção, desenvolver novos valores. Partindo do princípio de que cidadania é fazer com que os alunos possam "assumir-se como um ser social e histórico, transformador, criador, fabricante de sonhos, capaz de sentir raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto". (FREIRE, 2004, p. 17). Pode-se dizer que educar para a cidadania é formar sujeitos participativos, capazes de intervir politicamente na sociedade e fazer as mudanças necessárias para a realização daquele contra poder de que fala Beck.

Mac Pherson identifica um círculo vicioso entre as desigualdades sociais e a falta de participação coletiva. Para ele, é fundamental um processo de conscientização das pessoas que passem de se ver e agir como essencialmente consumidoras para se ver e agir como pessoas que exercitam suas próprias capacidades e se gratificam com o seu desenvolvimento. Segundo o autor é muito difícil que as pessoas tomem consciência quando estão em condições de desigualdade: quanto mais pobre um se sente, menor é seu

grau de participação. "Estamos presos em um círculo vicioso, porque é pouco provável que se possa conseguir qualquer um destes pré-requisitos sem participação democrática" (MACPHERSON, 2002, p.120).

É por isso que as políticas públicas de educação têm uma missão fundamental: estimular a participação social para romper este círculo vicioso. Afim de que os integrantes desta comunidade educativa não sejam apenas consumidores de conhecimentos, mas produtores, difusores e atores políticos capazes de transformar esse círculo vicioso em um círculo virtuoso, onde se diminua as desigualdades sociais e se aumente a participação. Que estratégia utiliza o CEARC para atingir esses objetivos?

4. A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS EDUCADORAS: A POLÍTICA EDUCATIVA DO CEARC

O Município de Guaiuba, na região Nordeste do Brasil, foi condecorado várias vezes com o selo UNICEF, devido, entre outras coisas, a política educativa e cultural do CEARC (Centro de Arte e Cultura Portal da Serra). A instituição funciona em um prédio próprio, muito amplo, no qual existe um teatro onde se desenvolvem algumas das atividades mais significativas. Como, por exemplo, as "mesas de debates", as apresentações artísticas e as e as exposições das produções artístico-pedagógicas das escolas do município. A instituição, rotineiramente funciona das oito até as vinte e uma horas, oferecendo os seguintes cursos: a) Música: Orquestra de Câmara, Banda de Música, Bing Band, Flauta, Flauta Dulce, Teclado, Acordeão, Violão e Coro; b) Dança: Contemporânea e Folclórica; c) Teatro: Tradicional e de Rua; d) Artes Visuais; e) Artes Plásticas; f) Cinema e vídeo; g) Artes Marciais: Capoeira e Kung Fu. Possui ainda duas bibliotecas, um laboratório de informática com internet e um teatro climatizado com camarins, onde os alunos de distintas escolas realizam eventos e intercâmbios apresentando suas obras artísticas a comunidade educativa do lugar.

Muito se tem escrito e falado sobre a necessidade da inclusão da arte nas escolas brasileiras de maneira mais eficaz, no entanto, em níveis práticos os resultados foram escassos e ela ainda figura como um elemento menor no currículo, sendo empregada como uma parte do todo e não como uma disciplina eixo nas políticas educativas das escolas. Como afirma Ana Mae Barbosa, a disciplina de Educação Artística se converteu em obrigatória somente na década de 70. Vale salientar ainda, que segundo essa mesma autora, a arte não tinha um caráter relacionado à pedagogia e a democratização cultural. Ante estas dificuldades, um prefeito do município de Guaiuba em 2003, seguindo a utopia de transformar a escola em um centro cultural criou a instituição CEARC que funciona até a atualidade, embora as distintas mudanças de governo a tenham enfraquecido. Isto se deve ao alto custo da sua política de atuação, o que lhe deixa na dependência do poder político local, que dependendo do que estabeleça como prioridade pode interromper o seu desenvolvimento. Deste modo, as distintas mudanças de governo a enfraqueceram, o que consiste um fato lamentável dado que Paulo Freire, já nos anos '50 advogava pela importância destes espaços para o desenvolvimento de uma educação ampla. Neste sentido, o governo atual faz um trabalho de requalificação do espaço. Assim, a instituição conta com cinquenta funcionários responsáveis pela gestão, manutenção e funcionamento do espaço. O corpo docente está formado por trinta professores, dos quais 63,4% têm título universitário; 20% especializações, 6,6% nível médio e 10% são autodidatas, na maioria, ex alunos do centro. Com relação as autoridades dispõe de um coordenador geral, um administrativo, um diretor de comunicação e duas assessoras. O total de estudantes beneficiados é de mil alunos. Eles são provenientes da sede do município e também da zona rural, não há uma idade determinada, vai desde a criança de sete anos ao adulto de qualquer idade. Alguns dos ex alunos são atualmente docentes da instituição e os mesmos estão estudando licenciaturas nas Universidades Públicas da capital do estado.

As ligações entre o CEARC e a escola são profundas; a programação cultural é comum e os horários dos cursos nunca coincidem. Assim, as escolas utilizam o CEARC como um cenário para a difusão das suas produções artísticas e culturais, mas também como um lugar de apoio para enfrentar os momentos de crise, uma vez que a instituição cultural dispõe de muitos recursos materiais e humanos. Ela representa, neste caso, o ponto culminante de uma experiência que une arte e pedagogia no mesmo nível de igualdade. A estratégia se converte em uma ação cultural que se constrói coletivamente como uma política pública e educativa de uma cidade.

A organização do trabalho se dá de maneira estrutural, o lugar de trabalho continua funcionando com muitas características da Modernidade já que se vai ao CEARC para trabalhar ou estudar embora exista uma constante relação com a sociedade contemporânea: os tempos não estão estabelecidos de maneira rígida, pode haver flexibilidade. Os alunos não têm a obrigatoriedade de chegarem no horário, ainda que sempre cheguem, as atividades se cumprem em um espaço localizado. Com relação aos princípios não é tão presente a unidade de mando, tão característica da Modernidade. Os agentes trabalham em

interdependência. Os valores priorizam a lógica da criatividade. Se reconhece que a mudança, às vezes, é necessária e está presente no desenvolvimento da instituição. Prevalece a tendência aos trabalhos de grupos e a autogestão de cada departamento, bem como que às estruturas sejam flexíveis, descentralizadas, o morfodinâmico onde a instituição vai se adaptando segundo as situações sem, contudo, perder sua identidade. Ao contrário suas características e propósitos são difundidos, compartilhados e considerados uma referência no município. Os conflitos são abordados de maneira construtiva, se reconhece que os conflitos existem e se propõe não a pretensão de evitá-los, ou a supervalorização dos efeitos, mas a reflexão das causas.

O município de Guaiuba tem no CEARC seu principal instrumento e seu objetivo maior é promover e democratizar as atividades artísticas e culturais. A existência de um centro cultural, além das paredes das instituições escolares promoveu o contato e a interação com outras realidades e proporcionou a possibilidade de uma aprendizagem coletiva, que não se limita a tradicional estrutura escolar. Além disso, a instituição se constitui, não como um lugar institucional, elitista e excludente, como muitos outros espaços de arte. E sim, como um espaço, que é vivido pela comunidade como um lugar público de reunião, reflexão, identificação e crescimento, em que a arte é praticada de maneira democrática, onde cada um tem a liberdade de expressar-se e pertencer. Assim, o CEARC sugere uma forma exemplar de lidar com uma situação de crise. Isto é, em tempos em que a escola, como o resto das instituições atravessam dificuldades, este centro cultural não só as resolve da melhor maneira, como também oferece um novo espaço que pode servir como base para novas formas de relação. A crise do Estado-nação também coloca em crise a transmissão de valores e o desenvolvimento da cidadania, porém fenômenos como o CEARC põe em evidência que é possível criar novos laços.

5. CONCLUSÃO

Os estudantes que participam das atividades da instituição melhoraram significativamente, não só o seu desempenho educacional, mas também a capacidade de se relacionar com outros indivíduos, sejam de sua própria situação socioeconômica ou não, de sua mesma idade ou não. Ao mesmo tempo, eles desenvolveram uma maior capacidade para posicionarem-se criticamente e, dessa maneira, lutarem contra as injustiças, colaborando para o aumento de sua autoestima e uma maior estima do outro. Todos esses objetivos o CEARC os alcança com uma estrutura flexível, sem pressionar aos alunos. O interessante é que sem a exigência da obrigatoriedade da presença os alunos não faltam, ao passo que em muitas escolas de assistência obrigatória os alunos tendem a faltar.

A relação entre CEARC e os estudantes é forte de tal maneira que se gerou um sentimento de pertinência, de maneira que eles sentem que se divertem ao mesmo tempo em que aprendem. Em uma entrevista, um educando comentou que, desde que começou a frequentar as aulas de arte do CEARC perdeu a timidez para apresentar seus trabalhos em público. Esse sentimento de pertinência gerado ali, cada estudante o leva consigo para as diferentes situações educativas de sua vida.

Os criadores desta instituição não pensaram no impacto que ela teria na sociedade, modificando a conduta dos jovens do lugar e das cidades vizinhas. Este impacto se reflete no pensamento de Ektin “Casos onde a continuidade não é somente um problema técnico que se reduz ao âmbito da organização nem aos modelos de administração. Nesses projetos a eficácia e a continuidade diz respeito a esperança e a qualidade de vida de uma população, que requer a prestação do sistema” (EKTIN, 2005,p.61). Neste sentido, o único limite do CEARC é a garantia de sua continuidade De fato, fica a pergunta: Conseguirá o CEARC se estabelecer como uma política pública e garantir sua continuidade para gerações futuras independente dos distintos governos? Terá a possibilidade de responder essa pergunta reflexivamente nas suas mesas de debate e espaços públicos, o que já é por si um passo significativo.

REFERÊNCIAS

- [1] BECK, Ulrich. Poder y Contrapoder: La nueva Economía Política Mundial. Paidós, Buenos Aires, 2002.
- [2] EKTIN, Jorge Ricardo. Gestión de La Complejidad en las Organizaciones: la estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado. Editorial Granica, Buenos Aires, 2005,
- [3] MACPHERSON, La Democracia Liberal y su Epoca. Alianza Editorial, Buenos Aires, 1991.
- [4] LEWKOWICZ, Ignacio: “Escuela y ciudadanía”, en Pedagogia del Aburrido, Paidós, Buenos Aires, 2007.

- [5] COREA, Cristina: “Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento” en Pedagogía del Aburrido, Paidós, Buenos Aires, 2007.
- [6] ATUSSER, Louis, Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, Nueva Visión, 2005.
- [7] FREIRE, Paulo, Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, Editorial Paz e Terra, Sao Paulo, 2004.
- [8] MACHADO, Antonio, Poesías completas, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1993.
- [9] BARBOSA, Ana Mae, Teoria e prática da educação artística, Cultrix, Sao Paulo, 1986.

Capítulo 22

Aspectos dialógicos em publicações do Facebook : Uma proposta de análise do discurso de Bolsonaro

Maria de Fátima Camilo

Damiana Simone Camilo Gomes de Brito Oliveira

Generosa Camilo Gomes

Geralda Camilo Gomes

Resumo: O advento da *internet* trouxe transformações excepcionais para a vida dos indivíduos na contemporaneidade. E uma das grandes mudanças diz respeito ao modo como acontece a comunicação e a democratização da informação que se efetivam de forma rápida, tendo em vista as facilidades de acesso aos meios digitais advindos do avanço tecnológico. Este avanço das tecnologias digitais nos permite interagir com as outras pessoas, independentemente do espaço geográfico em que se encontrem, de forma síncrona ou assíncrona. Nesse contexto, de comunicação em rede, destaca-se o *Facebook*, um ambiente virtual que permite essa interação em massa. Diante desse pressuposto, o objetivo geral do nosso trabalho será analisar em perspectiva dialógica, postagens veiculadas na rede social *Facebook*, no perfil público de “Mulheres unidas contra o Bolsonaro”, três peças publicadas no período compreendido entre setembro e outubro de 2018, as quais trazem discursos atribuídos ao então presidente Jair Messias Bolsonaro e cuja interação alcançou um número alarmante de curtidas, comentários e compartilhamentos. As peças selecionadas enquadram-se no gênero digital “meme”, modalidade textual emergente com grande propagação na *internet*, principalmente nas redes sociais. Nosso trabalho segue o desenho metodológico da pesquisa qualitativa e bibliográfica e terá como subsídios teóricos os estudos de Amarilha (2010), Bakhtin (2011), Maingueneau (2017), dentre outros. Nossos resultados apontam que o *Facebook* é um campo propício para a interação entre os sujeitos, os quais se constroem na e pela linguagem, tendo em vista que a língua se concretiza na *práxis*, ou seja, na comunicação cotidiana entre sujeitos sócio-historicamente situados em contextos reais de comunicação.

Palavras-chave: Dialogismo. *Facebook*. Interação social. Redes sociais.

1. INTRODUÇÃO

O surgimento da *internet* permitiu ao homem não apenas mais agilidade no processo de comunicação, mas também a democratização concernente a informações. Nesse contexto configurado pela tecnologia digital, vivemos antenados a todo momento com tudo o que acontece à nossa volta, e podemos participar ativamente de eventos comunicativos sem a necessidade de uma interação face a face. Diante dessa realidade, podemos lançar nossa voz de maneira colaborativa, principalmente através das chamadas redes sociais.

As inovações tecnológicas nos impulsionam para mudar nossas práticas de leitura, pois somos lançados a um novo mundo permeado de textos com formatos que incluem em si, as múltiplas linguagens e por isso mesmo exigem dos sujeitos mais habilidades para entendê-los. Outrossim, as inovações tecnológicas trazem à tona uma grande mudança no que concerne à interação entre os sujeitos através da leitura, pois permite que o leitor faça intervenções textuais que o livro impresso não possibilitava.

Neste cenário comunicacional delineado pelas mídias digitais, o texto factualmente nunca é único ou original, pois sempre faz referências a textos anteriores ou servirá de base para textos posteriores, formando assim uma cadeia interminável de comunicação. No entanto, essa conjectura apesar de parecer tão moderna, já estava orientada nos preceitos Bakhtinianos a respeito do dialogismo.

Nesse enfoque teórico, numa situação dialógica, os textos ecoam outros textos, fazendo com que todo discurso se insira numa situação de interlocução, a qual sempre prevê um receptor obrigatório, mesmo que em alguns casos aparentemente não haja indícios dessa condição. Nesse aspecto, o *Facebook* apresenta situações complexas de interação social, haja vista apresentar diferentes signos em sua composição textual, e principalmente, por permitir que haja incontáveis interlocutores diretos ou indiretos que interagem mutuamente com as mensagens postadas.

Desse modo, pretendemos neste trabalho, analisar as postagens veiculadas no aplicativo *Facebook*, baseados na perspectiva dialógica da linguagem, e nos pressupostos teóricos do chamado Círculo de Bakhtin, que apregoa que é por meio da linguagem de uma sociedade que se pode entender seus comportamentos, suas identidades e seus valores. Nos deteremos especificamente nas publicações postadas no período que antecedeu a eleição presidencial, mais especificamente o mês de setembro de 2018, as quais se referem ao presidente eleito Jair Messias Bolsonaro. A escolha deve-se ao fato de as mesmas serem do conhecimento do público, e em virtude das massivas visualizações e comentários. Escolhemos para análise o perfil, no *Facebook*, denominado de “Mulheres unidas contra o Bolsonaro”, por se tratar de um perfil “anônimo”, com a intenção de preservar a privacidade do sujeito emissor.

As reflexões apresentadas neste trabalho foram construídas a partir de um estudo que se inseriu em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica fundamentada nos preceitos de Amarilha(2010), Bakhtin (2013), Dionísio(2007), Maingueneau (2017), dentre outros. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, discutimos acerca da ocorrência do dialogismo de acordo com os pressupostos de Bakhtin e o Círculo e corroborando com a hipótese de que a rede social *Facebook* é um ambiente que fomenta a interação entre os sujeitos através das postagens veiculadas.

2. METODOLOGIA

Este trabalho está em conformidade com o feito da pesquisa qualitativa, uma vez que busca interpretar os fenômenos para atribuir-lhes significados. Neste sentido, as reflexões aqui apresentadas, referem-se a postagens do *Facebook* a partir de discursos atribuídos a Jair Bolsonaro. Para tanto, rememoramos o pensamento de Oliveira (2007, p. 37), que ao reportar-se à abordagem qualitativa a define como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade [...]”. Sendo assim, neste tipo de pesquisa, o pesquisador configura-se como instrumento-chave da pesquisa e o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados. Outrossim, este tipo de estudo não exige a utilização de recursos e técnicas de estatística. Quanto ao procedimento, a pesquisa qualifica-se como bibliográfica, que de acordo com Severino (2010), baseia-se em estudos realizados anteriormente por outros pesquisadores, e que consequentemente, já foram publicados em revistas, livros, internet, dentre outros veículos de circulação.

Assim, o *corpus* constituiu-se de três memes retirados da página do *Facebook* de “Mulheres contra o Bolsonaro”, os quais contêm discursos atribuídos a Jair Bolsonaro, proferidos durante a campanha eleitoral de 2018, considerando-se que “todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador”. (M. BAKHTIN, 2013, p. 210). Realizamos a análise dos discursos

baseados, principalmente, nas reflexões de Bakhtin e o Círculo a respeito do dialogismo, descrevendo as relações dialógicas constantes nas peças selecionadas.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. SOBRE O DIALOGISMO EM BAKHTIN

A linguagem é algo inerente ao ser humano e como tal é dialógica por natureza, tendo em vista que o homem não a inventou, pois ela está na própria constituição humana. Sendo assim, nos constituímos enquanto sujeitos, na linguagem e através dela, que é a expressão do “eu” em relação ao “tu” em um determinado contexto sócio-histórico. Sendo assim, todo enunciado é concreto e estabelecido na temporalidade como um evento único e jamais repetido por outrem. Para Bakhtin (2017), a língua viva é acontecimento social que se efetiva através de um ou mais enunciados. Desse modo, a realidade precípua da língua é a interação discursiva. Segundo Bakhtin/Volóchinov (2017 [1929], p. 219):

o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas de interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo.

Sendo assim, o diálogo para Bakhtin, é entendido em sentido *lato*, ou seja, é toda e qualquer interação comunicativa entre os sujeitos através dos seus discursos, mesmo que não haja a presença das palavras, incluindo-se aqui os gestos ou expressões faciais. No entanto, essa comunicação deve sempre ocorrer numa situação concreta e com sujeitos reais situados em dado contexto social. Assim, todo discurso é lançado a um interlocutor real, presumindo uma reação ativa de resposta, pois todo usuário da língua é “um contestador em potencial”. Consoante Machado (2018, p. 156),

[...] quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando para isso um código comum.

Nesse aspecto, para Bakhtin (2017), o dialogismo se constitui a partir de discursos do “eu” e do “outro” que se entrelaçam numa cadeia comunicativa interminável e complexamente organizada. Nisso reside a concretude da língua que se realiza na comunicação discursiva, nas relações sociais dos sujeitos no cotidiano. Sobral (2018), a esse respeito, pressupõe um sujeito inconcluso, que não é “um-para-si”, mas é também um “eu-para-o-outro”, que se constrói entre “outros eus”. Nesse sentido, “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 211). No que diz respeito à linguagem como objeto de estudo da linguística, ou seja, a língua vista como sistema abstrato, há a ausência total do dialogismo, pois as relações dialógicas só são possíveis através da interação entre os sujeitos em situações discursivas reais.

Partindo dessa premissa, o sujeito partícipe de um evento discursivo não é sujeito da língua abstrata da gramática, mas o sujeito inserido num contexto sócio-histórico, que interage e questiona, que tem ideologias, valores e crenças. Desse modo, esse sujeito quando envolvido numa situação enunciativa, ao dialogar, tem consciência de que não é único e por isso divide seu discurso com outros sujeitos. A esse respeito Bakhtin (2013, p.209) nos assegura que:

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas.

Assim, para Sobral e Giacomelli (2016), nas relações dialógicas, ou seja, na interação discursiva, os enunciados não se repetem, mesmo que as palavras se repitam, pois essas relações não seguem uma lógica, mas emanam dos enunciados. Sendo assim, os enunciados constituem outros enunciados, já que cada novo enunciado (entre)cruza-se com outros passados e futuros, e por isso todo enunciado é único na cadeia discursiva. Do mesmo modo que o “eu” é constituído pelo “outro”, na medida em que “as outras pessoas servem para o eu de cada um ir se constituindo” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016, p.1091).

3.2. REDES SOCIAIS: A INTERAÇÃO SOCIAL NO FACEBOOK

A comunicação à distância veio a consolidar-se no século XXI, com a facilidade de acesso à *internet*, e firmou-se como um novo modo de interação entre os sujeitos. Nesse contexto, as redes sociais emergem e conseguem atingir as mais diferentes esferas da sociedade e a interação virtual torna-se uma “febre” entre os internautas, e como principal representante dessa modalidade de comunicação social, destacamos o *Facebook*.

O *Facebook* é uma rede social, que segundo Castells (2000, p.380), foi criada em 2004 por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, que na época, eram estudantes da Universidade de Harvard (EUA). Nesse aspecto, a criação das primeiras redes sociais, que tiveram origem no campo universitário, hoje fazem parte do cotidiano das pessoas e funcionam como um lugar de entretenimento e de trocas de opiniões e comentários a respeito de diversos assuntos. Segundo Correia e Moreira (2014, p. 169):

A história do Facebook é uma história narrada, em grande medida e fruto das circunstâncias, na internet. A origem do Facebook está associada à origem do *Facemash*, um website colocado online a 28 de outubro de 2003 por Mark Zuckerberg, um estudante universitário de Harvard, e pelos seus colegas Andrew McCollum, Chris Hughes e Dustin Moskovitz. Zuckerberg estava no segundo ano do curso de Psicologia quando escreveu o código do software para esse website, desenhado para os estudantes de Harvard, que permitia aos seus visitantes votar na pessoa mais atraente, com base em duas fotografias de estudantes, apresentadas lado a lado, provenientes da base de dados de identificação dos alunos daquela instituição.

Segundo os autores, após essa ocorrência, nas primeiras quatro horas online, houve a adesão de 450 visitantes e 20.000 visualizações de fotografias. No entanto, passados alguns dias, o *Facemash* foi desativado pelo Conselho de Administração de Harvard, e Zuckerberg foi acusado de ter violado as regras de segurança da informática e também por invasão de privacidade, pois ele “*hackeou*” o sistema de segurança da rede de Harvard para adquirir as fotografias dos estudantes e utilizá-las no *Facebook* da universidade.

Em 2005, o nome foi alterado para *Thefacebook*, ou simplesmente *Facebook*, e ultrapassa as fronteiras americanas. Em 2006 o Facebook continua sua expansão permitindo o acesso a mais de 800 redes universitárias e, inclusive, algumas empresas. Em setembro desse mesmo ano, houve a última grande expansão, quando o Facebook permitiu o acesso a qualquer internauta, porém, com a restrição de que a pessoa deveria ter a idade mínima de treze anos e tivesse *e-mail* válido. Segundo Correia e Moreira (2014, p. 172),

Desde a sua criação em fevereiro de 2004 até aos dias de hoje, o Facebook transformou-se num extraordinário caso de sucesso através do domínio massivo de milhões de interações sociais, diárias. Esta nova esfera de comportamentos sociais acarreta um fascínio inerente, mas também fornece aos cientistas sociais uma oportunidade, sem precedentes, de observação de comportamentos num cenário natural, de testar hipóteses num domínio totalmente novo e de recrutar com eficiência participantes de todas as partes do mundo e dos mais diversos perfis demográficos.

Para além do objetivo estritamente voltado para a comunicação, como também de autoexpressão, o *Facebook* passou a ser utilizado também em outras áreas das atividades humanas, inclusive e, principalmente, como campo de estudo de comportamento social.

Sendo assim, tendo em vista o poder de mobilização e a abrangência massiva do aplicativo, muitas empresas utilizam-no para a disseminação de seus produtos e serviços, assim como os movimentos sociais e políticos também são veiculados através dessa rede social. Ademais, no *Facebook*, costumeiramente proliferarem postagens que por se constituírem de enunciados, muitas vezes polêmicos, são compartilhadas e comentadas à exaustão e com uma rapidez impressionante, fato comumente conhecido como viralização, que ocorre quando milhões de pessoas curtem, comentam, compartilham ou visualizam uma postagem. Para Maingueneau (2015, p. 171),

Essas postagens tendem, a se libertar das restrições usuais da organização textual, das formas de textualidade orgânica. Não se trata, como numa conversação ordinária, de intervenções de diversos interlocutores que, combinadas, vão formar uma totalidade composicional mais vasta.

Desse modo a interação social atinge o seu ápice, em virtude da ubiquidade e pela facilidade de acesso às redes sociais. Assim, tanto pela facilidade de acesso, quanto pela rapidez, essa interação virtual, tem substituído drasticamente a comunicação analógica ou até mesmo física, pois não é raro, encontrarmos grupos de amigos, que mesmo estando no mesmo ambiente físico, comunicam-se virtualmente, ou seja, por meio das mídias digitais, mais especificamente através das redes sociais. Para Maingueneau (2015, p. 171) “pode-se, contudo, considerar que esse fenômeno não questiona radicalmente modelo clássico, que se trata apenas da conversação ou da troca epistolar, um pouco como foi o telefone em seu tempo uma extensão de conversação”.

Para atender à velocidade da comunicação virtual, a linguagem também se modificou e é muito comum utilizarmos abreviações, textos sem pontuação e com uso de *emoticons*, que resulta da soma de *emotion* (emoção) e *ícons* (ícones) e também dos *emojis*, figurinhas populares em comunicações *online*. Desse modo, esses símbolos cumprem, na linguagem digital, a representação da expressividade facial e representam as emoções.

3.3. TEXTOS MULTIMODAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Os textos multimodais são aqueles materializados a partir de elementos oriundos dos variados registros da linguagem (verbal e visual). Quando há essa convergência, dizemos que o texto é multimodal. Nesse sentido, ele traz consigo não só signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), mas também elementos imagéticos e visuais (cores, formas, formatos, imagem, movimento). Maingueneau (2015, p. 159), presume que “a primeira evidência que se impõe é que uma parte sempre crescente da comunicação é multimodal, isto é, mobiliza simultaneamente diversos canais”.

Dionísio (2007, p. 178) define o texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação e, corroborando com esse conceito de multimodalidade, Amarilha (2010, p. 7) conjectura que:

Embora a teoria da multimodalidade seja relativamente recente, de fato, nós sempre vivenciamos redes de sentidos, porque somos seres sensoriais que vemos, ouvimos, sentimos pela nossa natureza corpórea, afetiva e intelectual. Assim, a teoria da multimodalidade se presta ao estudo e à análise do mundo impresso e do digital.

Podemos dizer com isso que as práticas de leitura e de escrita, na contemporaneidade, baseiam-se em redes semióticas diversas para a formação de signos que representem a comunicação em diferentes contextos. A prodigalidade de redes de signos produz os elementos que favorecem a composição do discurso e da textualidade. O entrelaçamento de diferentes modos de linguagem se ramificam nos textos para construir-lhes o sentido. Assim, a multimodalidade possibilita uma análise por intermédio de modos distintos de linguagens, concomitantemente, no entanto, cada um consegue se sobressair representando diversos significados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos textos apresentados neste trabalho, efetuou-se primordialmente a partir das teorizações de Bakhtin, e nos mostrou como os discursos se entrelaçam sucessivamente nos eventos comunicativos, já que nenhum discurso é inédito ou original, mas será sempre o eco de outras vozes. Com efeito, ao examinarmos as postagens do aplicativo *Facebook*, comprovamos não somente o dialogismo nos discursos apresentados, mas também que a tecnologia proporciona a interação de maneira inigualável. Sendo assim, as redes sociais desempenham esse papel de forma dinâmica, numa sociedade em que, a facilidade de acesso às mídias e a ubiquidade, são características essenciais para o compartilhamento de informações em tempo real. No entanto, a depender do tipo de postagem dos usuários comuns, essas relações podem se fortalecer ou se abalar.

Dessa forma, os conceitos básicos sobre o dialogismo utilizados nas análises a que nos propusemos fazer, serviram para dar concretude aos pressupostos de Bakhtin acerca do dialogismo e da interação social em textos multimodais, mais especificamente o *facebook*

Figura 1



Figura 1. <https://www.facebook.com/mulherescontraofascismo/posts/19725593437896>
17 de setembro de 2018>acesso em: 28/12/2019.
4,4 mil curtidas 2,7 mil comentários 599 compartilhamentos

A **Figura 1** traz o discurso de uma mulher, que por sinal é negra, com os dizeres: “sou mulher e só voto em quem me respeita”, o enunciado traz uma contextualização sócio-histórica-ideológica, fato que nos direciona imediatamente ao discurso de Jair Bolsonaro que por diversas vezes, ao se referir às mulheres, o faz utilizando-se de tom pejorativo, tratando-as como seres inferiores ao homem. Esse comportamento aparentemente misógino, reverberou de forma singular, na ocasião em que Jair foi a um debate na Rede Globo, em agosto de 2018, e ao ser entrevistado pela jornalista Renata Vasconcellos, o candidato mostrou-se favorável ao fato de a mulher ganhar menos que o homem mesmo assumindo funções iguais, fato que viralizou nas redes sociais. Este foi apenas um – para não citar tantos outros fatos acontecidos em que é perceptível a falta de respeito do Presidente eleito às mulheres, através de seus discursos aparentemente machistas.

Comprova-se então, no enunciado em análise, o dialogismo, ou seja, o discurso do outro imbricado no discurso do sujeito emissor. Bakhtin pressupõe todo enunciado como dialógico e institui a enunciação como ícone na atividade de interação entre sujeitos, uma vez que o discurso sempre parte de alguém em direção a outro alguém. Nesse sentido, a linguagem é um encadeamento determinado pela vida social, e por esse motivo está sempre em constante evolução. É esse princípio que faz com que o enunciado seja um *continuum* no movimento incessante da interação verbal, ligado ao movimento contínuo da vida social e da história. Na figura em análise, a interação é evidenciada através dos comentários, curtidas e compartilhamentos da postagem.

A multimodalidade configura-se em virtude de o texto apresentar simultaneamente recursos verbais e visuais na sua composição, ou seja, há a ligação/junção entre palavras e imagem presentes na estrutura textual. Todos esses aspectos conferem ao texto sua intenção comunicativa e, sobretudo, contribuem de forma expressiva para a produção de sentido por parte do receptor.

Figura 2



Figura 2-https://www.facebook.com/pg/mulherescontraofascismo/photos/?ref=page_internal -Mulheres unidas contra o Bolsonaro - 29 de setembro de 2018>Acesso em 11/12/2019.
1,2 mil curtidas 15 comentários 405 compartilhamentos

De forma análoga, a **Figura 2** também nos remete ao discurso do candidato Jair Bolsonaro, na ocasião em que o presidente falou que sua única filha nasceu após uma fraquejada. O fato aconteceu no dia 04 de abril de 2017, e segundo foi noticiado na época nos mais diversos veículos de comunicação, ocorreu durante uma palestra na Hebraica, no Rio de Janeiro, ocasião em que o deputado Jair Bolsonaro ao se referir à sua própria família declarou: “Eu tenho cinco filhos. Foram quatro homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”. Após essa declaração ele enfrentou rejeição, principalmente por parte das mulheres, e durante os protestos realizados por elas por todo o território nacional, a frase foi severamente lembrada e fez parte do movimento #EleNão”.

Nessa perspectiva, na **figura 2** aparece a voz de um locutor, provavelmente mulher, que se dirige a um interlocutor, que no caso específico seria Jair Bolsonaro. Nessa perspectiva, “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento* (BAKHTIN, 2011, p. 301). No texto em análise, a fala do locutor apresenta-se em tom de resposta ao discurso anterior de Jair Bolsonaro. No entanto, para que possamos nos apropriar dessa informação, é necessário acionar conhecimentos anteriores e contextualizá-los. Nesse enfoque teórico, Koch e Elias (2016, p. 32), numa abordagem de interação entre os sujeitos, afirmam que “o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional”. Assim, o texto não pode ser analisado isoladamente, mas levando-se em conta todo um contexto, ou seja, metaforicamente podemos entendê-lo como “a ponta do iceberg”, ou seja, o texto não se encerra *per se*, mas levando-se em consideração todas as informações submersas na mensagem.

Em se tratando do aspecto multimodal, o texto em análise, conforme pontuado por Maingueneau (2015, p. 161), “é a multiplicação das fontes”, e no texto em análise, esses recursos são utilizados, pois mescla imagem e palavras as quais retomam a discursos anteriores de Jair Bolsonaro. Nota-se ainda que a imagem retrata a face de Jair Bolsonaro rabiscada e isso os remete ao ato de protesto. No alto da figura à esquerda aparece o símbolo que representa o gênero feminino, deixando claro que a mensagem partiu das mulheres.

Quanto à interação social aplica-se, o que propõe Bakhtin a respeito da linguagem, que a entende como um processo dialógico travado entre pelo menos dois sujeitos situados num ambiente sócio-histórico. Nesse aspecto, a interação acontece por meio da linguagem cujo requisito primordial para que a participação se efetive, é a condição de igualdade dos participantes da interlocução. O autor pressupõe que o enunciad

escolhe as palavras apropriadas para formular uma mensagem inteligível para seus destinatários. Em contrapartida, o interlocutor a interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, e essa resposta pode ser interna, por meio de seus pensamentos, ou externa, por meio de um novo enunciado oral ou escrito. Assim, fica confirmada a interação social na figura em análise, considerando-se o número de curtidas, comentários compartilhamentos dos internautas.

Figura 3



Figura 3. <https://www.facebook.com/mulherescontraofascismo>
86 comentários 539 compartilhamentos

A **Figura 3** nos remete ao Slogan da campanha eleitoral de Jair Bolsonaro que era “Brasil acima de tudo, Deus acima de nós!”. O enunciado refere-se às notícias que circularam nos principais veículos de comunicação do país sobre o escândalo que envolve o candidato com a prática que, segundo especialistas no assunto, pode ser enquadrada como “um caso clássico de caixa 2 eleitoral, com agravantes e poderia levar à cassação da chapa de Bolsonaro”. Nesse aspecto, para que o leitor entenda a mensagem do texto, obviamente, terá que conhecer o contexto social a que pertence, pois na concepção de Bakhtin a “linguagem é como um complexo tecido de vozes-essencialmente ideológica” e por isso mesmo vai sempre nos remeter a outro discurso, pois haverá sempre outras vozes envolvidas em cada processo comunicativo. Nesse sentido, o indivíduo sempre dirige seu discurso pressupondo o “outro”, ou seja, no processo comunicativo há sempre uma arena, em que serão travados embates harmônicos ou não, efetivando-se nessa atividade a interação através da língua viva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano se constrói a partir das relações sociais, na interação do “eu” com o “outro” através do diálogo. Dessa maneira, o diálogo é uma das principais formas de interação verbal e conseqüentemente da interação social. Para Bakhtin, a vida humana é dialógica por natureza, pois o discurso do ser humano é sempre lançado a um destinatário presumido do qual se espera, além de uma compreensão, uma resposta ativa acompanhada de uma aquiescência ou não. Porquanto, cada enunciado contribui para a formação de outros enunciados numa cadeia complexamente organizada e infinita.

Os textos analisados neste trabalho, contemplam o dialogismo proposto por Bakhtin, na medida em que suscitam outros discursos de sujeitos sócio-historicamente situados e ao mesmo tempo em que provocam o surgimento de respostas vivas desses sujeitos participantes reais da corrente discursiva. Tal fato vem evidenciar que nenhum discurso é único ou original, mas é sempre réplica de outros discursos. Assim, a linguagem está centrada nas relações dialógicas, mostrando que não existe o “eu” sem o “outro” na infinita cadeia comunicativa, mesmo que o “outro” seja o próprio “eu”.

Nesse sentido, a interação social a que se refere esta pesquisa, se configura pela participação dinâmica dos internautas que compartilham os textos e comentam as postagens, trazendo marcas de um modelo de sociedade, refletindo um dado momento histórico, em que as opiniões dos sujeitos se cruzam produzindo sua relação com o outro. Desse modo, essa relação de interação ocorre através de discursos que se manifestam em diversas formas de organização textual.

Vale ressaltar, que este trabalho representa para nós um rico exercício de reflexão acerca do pensamento bakhtiniano sobre o dialogismo e a interação social. No entanto, As reflexões aqui levantadas, certamente não esgotam o amplo repertório que envolve essas teorias.

REFERÊNCIAS

- [1] AMARILHA, M. A multimodalidade na formação do leitor contemporâneo. In: Mesa-redonda: A formação do leitor no século XXI. Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC – Natal/RN – Julho/2010. Disponível em http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/0Amarilha.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.
- [2] BAKHTIN, M. M. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- [3] BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- [4] BATISTA, R. O. (org) O texto e seus contextos. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- [5] BRAIT, Beth(org) . Bakhtin, dialogismo e polifonia. 1. Ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- [6] CASTELLS, M. A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- [7] CORREIA, Pedro Miguel A. Ribeiro; Moreira, F. R. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve . Alceu - v. 14 - n.28 - p. 168 a 187 - jan./jun. 2014. <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu%2028%20-%20168-187.pdf> >Acesso em: 11/12/2019.
- [8] DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: Marcuschi, L. A. e Dionísio, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- [9] KOCH, I.G.V. e Elias, V. M. O texto na linguística textual. IN: Batista, R. O. (Org.), O texto e seus conceitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- [10] MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. IN: Bakhtin: conceitos-chave/Beth Brait, (org.). 5. ed., 3. reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018.
- [11] MAINGUENEAU, D. Discurso e análise do discurso. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- [12] OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.
- [13] SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed., São Paulo: Cortez, 2007.
- [14] SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. IN: Bakhtin: conceitos-chave/Beth Brait, (org.). 5. ed., 3. reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018.
- [15] SOBRAL, A, GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso...Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol. 10 n.3 | jul./set. 2016 ISSN 1980-5799 p. 1076-1094.

Autores

ADIMIRALDO TOMÉ GOMES PANTOJA

Especialista em Gestão Escolar (UEPA), Especialista em Ciências e Matemática (UNAMA), licenciado pleno em Pedagogia (UFPa), Licenciado em Ciências Naturais – Física (UEPA). Professor dos anos iniciais na cidade de Afuá-PA. Especialista em educação (SEDUC-PA). Tem experiência no Ensino Superior (IFPA, FAPAN, ISEPRO).

ALINE GUILHERME PIMENTEL

Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de 2014 a 2018. Participante do projeto de extensão universitária Alunos Contadores de Histórias que atua no hospital pediátrico da UFRJ. Professora da rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Colaboradora do grupo de de pesquisa em ensino de Física/Ciências - PROENFIS/UFRJ, desenvolvendo pesquisas e projetos na área de atividades investigativas e ensino inclusivo.

ANA CRISTINA GUIMARÃES VINCI

Escritora brasileira radicada em Buenos Aires. Mestre em Educação, especialista em Filosofia. Licenciada em Letras e Literaturas de Língua portuguesa. Tem se dedicado ao estudo das filosofias greco-romanas e as propostas de Foucault e Deleuze, entendendo-as como filosofias de vida e desenvolvendo a partir delas um processo de subjetivação. Em seus escritos, tanto teóricos como literários, se propõe a dar voz aos que são silenciados pelos mecanismos de poder. Publicou artigos sobre a política econômica e a educação em revistas científicas estrangeiras. Escreveu o livro Circo Zumbi. Uma experiência de difusão da cultura (2005). Poder y Resistencia en la educación. Una arqueología de los CENS (2016), pela editora Biblos, de Buenos Aires; e Otoño de Eva (2018, também pela mesma editora.

ANA PAULA DOS SANTOS

Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, na linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, no eixo Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-raciais. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Consultora Técnica da Secretária de Educação do Estado do Ceará - Seduc sobre Projeto - Político Pedagógicos das escolas localizadas em territórios quilombolas. Foi professora formadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Compõe a comissão organizadora do Artefatos da Cultura Negra, é membro do Núcleo de Estudos Afro-afro-brasileiros e Indígenas - NEABI- IFCE - Juazeiro do Norte do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais - NEGRER/URCA e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia Agrária- GEA-URCA. Tem experiência na área de Educação e em bancas de heteroidentificação de cotas raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia de quilombo, formação de professores quilombolas, Lei 10.639/2003 e gestão escolar.

ANDERSON ERCÍLIO DOS REIS FRANCO

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC/UFPa); Especialista em Informática e Educação (UEPA); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UCAM); Especialista em Docência em Libras pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Possui graduação em Letras Libras (FAAT), Ciências Naturais – Física (UEPA); Ciências Biológicas (UFPa) e Pedagogia (UEPA). Professor da rede municipal de ensino na cidade de Vigia-PA.

ANDREIA ALVIM BELLOTTI

Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e na Especialização em Educação para o Ensino Fundamental. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetize da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Seus estudos e pesquisas concentram-se no campo da formação de professores, com ênfase nos seguintes temas: alfabetização e letramento, tecnologias digitais e prática pedagógica.

ANNA KAROLINA FIDELIS

Possui graduação em licenciatura em ciências biológicas, com mestrado em ensino de ciências pela Universidade Estadual da Paraíba. Atuou como docente ministrando a disciplina de ciências naturais na educação básica e tem se dedicado ao estudo sobre o ensino de ciências.

ANTONIA GOMES DO NASCIMENTO

Graduada em Administração de Empresas com Pós-Graduação em Psicopedagogia e Supervisão Escolar. Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutoranda em Administração. Atualmente professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Membro do grupo de pesquisa APAA (Análise e Pesquisa de Alimentos, Bebidas e Ambiental) do Instituto Federal do Maranhão-IFMA.

ANTONIO CARLOS FRASSON

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Campus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva: contextos de formação e práticas pedagógicas para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

BIANCA CAETANO DE PAIVA

Professora, pedagoga, especialista em educação e chefe do departamento de educação especial da secretária municipal de Educação de Petrópolis/RJ.

BRUNA NOGUEIRA PEREIRA

Mestre em Educação, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na área de Educação e Gestão com pesquisa em Acessibilidade Educacional; Graduação em Educação Física e Licenciada em Pedagogia; Especialista em Psicomotricidade; Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Integrante do GPEFEA - Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esportes Adaptados. Integrante da Equipe Interdisciplinar do Projeto de Equoterapia da UFRRJ. Possui experiência na área de Educação Inclusiva, com ênfase em Educação Especial; Educação Física Adaptada; Educação Infantil; Equoterapia Educacional.

CLARA CORRÊA DA COSTA

Doutora em Educação pela UNESA, mestre em Educação pela UNESA, especialista em Ensino de Língua Inglesa e Novas Tecnologias pela UGF, especialista em Tradução pela UGF e licenciada em Letras (Português-Ingês) pela UNESA. Professora efetiva do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

DAMIANA SIMONE CAMILO GOMES DE BRITO OLIVEIRA

Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Especialista em Educação Inclusiva com ênfase no AEE pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), professora efetiva da Educação Básica na SEDUC/CE.

DAVINA CAMELO CHAVES

Possuo graduação em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química pela Universidade Estadual do Ceará (1999), Mestre em Química Orgânica pela Universidade Federal do Ceará (2002) e Doutora em Química Orgânica pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente sou professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química. Sou atuante nos seguintes temas: Produtos Naturais, Biocombustíveis, Alimentos, Meio Ambiente e Educação.

DEISE MIRANDA VIANNA

Graduação e mestrado em Física (UFRJ) e doutorado em Educação (USP), estágio de Pós- Doutorado na Universidade Santiago de Compostela - Espanha. Professora associada e orientadora do programa de PG em Ensino de Física do Instituto de Física da UFRJ, participa do programa de PG em Ensino de Biociências e Saúde da FIOCRUZ. Membro da Sociedade Brasileira de Física, atuando como Secretária de Ensino e Conselheira; da Comissão de Pesquisa em Ensino de Física; e da Comissão de Ensino, Pró-Reitora de Pós Graduação (MNPEF - SBF). Presidiu o CECIERJ. Foi Presidente do Conselho das Conferências Interamericanas de Ensino de Física, permanecendo como Membro representante. Colaboradora do PIBID/CAPES- IF-UFRJ. Atua na pesquisa em Ensino de Ciências/Física (PROENFIS), com ênfase em formação de professor, informática educativa, ensino por investigação e CTS.

DENIELE PEREIRA BATISTA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Editora da Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Seus estudos e pesquisas concentram-se no campo da formação de professores, com ênfase nos seguintes temas: prática pedagógica, experiência, profissionalidade docente e saberes docentes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

ELIANE MARIA MORRIESEN

Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Pedagoga. Especialista em Direito Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

EMERSON MACHADO DE CARVALHO

Professor Adjunto na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) campus "Jorge Amado". Tem experiência nas áreas de Zoologia e Ecologia Aplicada, Limnologia, Biotecnologia Ambiental e Planejamento e Gestão Socioambiental. Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1998), com mestrado (2003) e doutorado (2008) em Ciências Biológicas (ac: Zoologia) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

EMERSON MARTINS

Doutor em Psicologia. Professor Adjunto na Universidade Federal da Fronteira Sul. Grupo de pesquisa: Grupos de pesquisas CNPQ: DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA E CIDADANIA - DHJC - UFFS; Grupo Interdisciplinar em Gênero, Raça e Sexualidades (GIGRAS) - UFFS; e MARGENS: modos de vida, família e relações de gênero - UFSC

ESMÊNIA SOARES COSTA BARRETO

Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)-Campus II, Ano de conclusão: 2007 (1ª Formação Acadêmica). Graduada do 7º Período de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)-Campus I. Professora das Disciplinas: Física Radiológica e Medicina Nuclear na Escola Técnica São Vicente de Paula Sul, Unidade II em Campina Grande-PB, período de atuação: (Fevereiro/2014 a Fevereiro/2018). Trabalho no Projeto COOPERAR/Governo do Estado da Paraíba/Banco Mundial, nos seguintes cargos: Cargo I: Assessora Técnica. Período: (Fev/2011 até Jan/2014). Cargo II: Gerente Técnica e Operacional do Escritório de Campina Grande, Secretaria de Agricultura Familiar do Governo do Estado da Paraíba.

FELIPE MOREIRA CORREIA

Graduado em Licenciatura plena em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2016. Onde fui bolsista da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de 2013 a 2016. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2019. Atualmente professor da rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro e colaborador do grupo de pesquisa em ensino de Física - PROENFIS/UFRJ, desenvolvendo pesquisas e projetos na área de atividades investigativas e C-T-S (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

GENEROSA CAMILO GOMES

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Especialista em Educação Inclusiva com ênfase no AEE pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), professora efetiva da Educação Básica na SEDUC/CE.

GERALDA CAMILO GOMES

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Especialista em Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira UNIVERSO), professora efetiva da Educação Básica na SEDUC/CE.

GIOVANI DE CASTRO LOPES

Professor Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

HELENICE MAIA GONÇALVES

Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Sociopedagógicas e licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta nível VI no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação - e na Graduação em Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

HELENICE MAIA GONÇALVES

Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Sócio-Pedagógicas e licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. É professora adjunta nível VI no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação e na graduação em Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

HENRIQUE CUNHA JUNIOR

Professor Visitante do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo - PPGAU-UFBA. Membro do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará. Membro Colaborador do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Cariri. Fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN. Foi Pesquisador Senior do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo - IPT-SP. Foi Professor Livre Docente para Universidade de São Paulo. Orientou 28 teses de Doutorado e 46 dissertações de Mestrado. Pesquisa Bairros Negros, Populações Negras, Quilombos, Urbanismo Africano e Planejamento dos Sistemas de Energia. Leciona as disciplinas de Planejamento Energético; Bairros negros: A Forma Urbana das Populações Negra; Urbanismo Africano: 6000 anos contruindo cidades no Continente Africano.

IVANESSA SOLON SILVEIRA

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC/UFPa). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Ipiranga e Especialização em Educação de Jovens e Adultos (UFPA). Professora da rede municipal de ensino de Belém-PA.

JOSÉ CÂNDIDO RODRIGUES NETO

Graduação em Filosofia (2017) pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Mestrado pelo programa de pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, da UEPB (2019). Graduação em Letras Inglês (EAD) em andamento, pela UFPB, Doutorado em Literatura e Interculturalidade, em andamento, pela UEPB e especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (EAD) pela Faculdade Futura (2019). Atua principalmente na interface Filosofia/Literatura. Desde 2013 é vinculado ao Núcleo de Estudos Filosóficos e Teológicos - NEFITEL - UEPB. No momento atua como docente na ECIT Severino Dias de Oliveira ? Mestre Sivuca, onde leciona as disciplinas de Filosofia e Ensino religioso.

JOSÉ RICARDO DA SILVA RAMOS

Doutor em Estudos da Linguagem - Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente é professor Associado do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola vinculado a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Equoterapia da UFRRJ? FAPERJ. Coordenador do Programa Residência Pedagógica Ed. Física - Inclusão - UFRRJ/CAPES. Líder do Grupo de Pesquisa em Equoterapia: Campo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Desporto.

JULIANA ROSA CARRIJO MAUAD

Médica Veterinária (2001), mestre (Área de Medicina Veterinária Preventiva) em 2004 e Doutora (Área de Clínica Veterinária/ Parasitologia) em 2008 pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Professora associada I da Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais da Universidade Federal da Grande Dourados e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio da UFGD. Foi Coordenadora de Ensino de Graduação (2015-05/2016) e Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFGD (06/2016- 06/2019). Tem experiência na área de Medicina Veterinária Preventiva, Sanidade Animal e Extensão Rural; Desenvolve projetos de interface pesquisa-extensão para geração de renda de comunidades vulneráveis e desenvolvimento rural, especialmente pequenos produtores.

JULIANE RETKO URBAN

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Especialista em Educação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

KELLY CRISTINA FELIX GONÇALVES GRANDI

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis - UCP. Especialista em Alfabetização e Letramento. Pedagoga. Psicopedagoga Clínica e Institucional em formação - 2018/2020. Integrante do Grupo GEPEL (Grupo de Estudos e Pesquisas- Espaço Ludens) sobre Educação, Psicanálise e Psicomotricidade. Atuando atualmente no Departamento de Educação Especial na formação de professores, orientadores, estagiários e cuidadores, pela Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis/RJ.

LUCIANE CORTIANO LIOTTI

Doutora em Educação - Área: Educação Ambiental - Mudanças Climáticas/ pela Universidade Federal do Paraná, com estágio na Universidade da Coruña/UDC- Espanha (2019), Mestre em Educação no Ensino de Biologia pela Universidade Federal do Paraná (2009). Especialização em Metodologia do Ensino Superior - FAPESP (2003). Especialização em Gerenciamento Ambiental na Indústria pela Universidade Federal do Paraná (1998) e Graduação em Ciências Biológicas-Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (1995). Tenho ampla experiência na área Educacional (por lecionar 17anos na Educação Básica em escolas Públicas do Estado do Paraná) e em Tecnologia. Atualmente sou técnica - pedagógica na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo trabalhos relacionados com a coordenação de atividades pedagógicas nas escolas do Paraná, produção de material pedagógico, bem como a organização de cursos (presenciais e em EaD), palestras e eventos. Áreas de Atuação: Educação Ambiental; Mudanças Climáticas; Ensino de Ciências e Biologia, Livro Didático, Currículo, Educação a Distância, projetos em Educação Ambiental, Metodologia de Ensino e Sustentabilidade.

LUENY AMORIM DE OLIVEIRA

Atualmente graduanda em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Zé Doca Trabalhando com pesquisas científicas com os temas: Educação e Práticas pedagógicas com ênfase em química.

MARIA DE FÁTIMA CAMILO

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Especialista em Educação Inclusiva com ênfase no AEE pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), Mestrado Acadêmico em Letras em andamento pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), professora efetiva da Educação Básica na SEDUC/CE.

MARIA DO SOCORRO GUEDES FREITAS DURIGON

Possui graduação em Licenciatura Em Economia Domestica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1992) e mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, com ênfase em Avaliação e Controle de Qualidade de Alimentos, atuando principalmente nos seguintes temas: segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, concurso publico, reforma do ensino técnico e gestão ambiental. Atua também desde 2004 como professora de Organização de Eventos Cerimonial e Protocolo no Curso de Hospedagem do Colégio Técnico da Universidade Rural, além de organizar os eventos realizados no Colégio Técnico.

MARIA LUCIA TEIXEIRA GUERRA DE MENDONÇA

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(1982). Mestrado e Doutorado em Ciências-Química Analítica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002 e 2006 respectivamente). Lecionou no Colégio Pedro II (1992-2013), atualmente trabalha no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Sua atuação é em Química Analítica e Educação.

MARIA SELMA GROSCH

Licenciada em Pedagogia - Supervisão Escolar pela FAFI (PR) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (1992), Especialista em Psicologia Educacional pela UNIVALI (SC) - Universidade do Vale do Itajaí (1993) Mestre em Educação pela FURB(SC) - Universidade Regional de Blumenau (1998) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Pós-Doutorado no PPGEd da UNOESC, sob a supervisão da Profa. Dra. Leda Scheibe (USC). Atuação profissional: Professora aposentada do Centro de Ciências da Educação da FURB. Atualmente é professora titular no PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação da UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense em Lages(SC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Continuada de Professoras/es, Políticas de Formação de Professoras/es; Políticas de Alfabetização e Letramento; Fundamentos Epistemológicos da Didática; Geral; Didática do Ensino Superior

NATALINO CARVALHO DOS SANTOS

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC/UFPa), licenciado em Química (IFPA). Professor voluntário do cursinho Pré-vestibular LOGOS, Projeto de Extensão do Campus da UFPA/ Castanhal-PA.

NATANA DA SILVA LINS

Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2018). Pós-graduanda em Ciência em Meio Ambiente (2019- até a presente data). Exerce atualmente a docência na Escola Municipal Ney Braga em Governador Newton Bello/MA. Ministrando aulas de Ciências da Natureza e Geografia na modalidade EJA, desde 2019.

NATASHA GOMES PIMENTA

Licencianda em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina - campus Blumenau.

NEIDE DE MELO AGUIAR SILVA

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro/SP (2003). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, onde de 2010 a 2012 foi coordenadora do Programa e editora da Revista Atos de Pesquisa em Educação. Coordenou o Programa de Formação de Professores, projeto de extensão universitária com alcance à educação básica da região de Blumenau, no período de 2007-2013. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação e da educação matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação do professor e representações sociais em educação.

PAULO CÉSAR GEGLIO

Doutor em educação, professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Centro de Educação (CE). Atua nos cursos de licenciaturas e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação (PPGCEM) Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É membro do grupo de pesquisa em Formação de Professores da UFPB/CE e faz pesquisa sobre a formação de professores.

POLLYANA GABRIELLE LIMA

Técnica em Análises Químicas pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Zé Doca. Discente do Curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão- Campus Zé Doca. Monitora dos laboratórios de Química e Biocombustíveis do IFMA- Campus Zé Doca. Foi bolsista do Programa Petrobrás para formação de Recursos Humanos (PFRH), entre os anos de 2011/2012, onde desenvolveu pesquisa acerca de novas alternativas de energia, no caso o Biogás. Já desenvolveu pesquisas com óleos essenciais e produção de sabonetes.

RENATA ORLANDI

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Psicologia Social pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de pesquisa do CNPq: (Trans)formação inicial, permanente e contínua de professores TRIPEC.

RENATO PAZOS VAZQUEZ

Possui graduação em Letras Pela UFRJ, Especialização pela UERJ com foco no Espanhol Instrumental para a Leitura, Mestrado pela UFRJ em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) e Doutor em Letras na UFRJ. Experiência como professor de Espanhol na Educação Básica e Superior, como coordenador em Cursos Livres de idiomas, parecerista de Material Didático e atualmente supervisor PIBID e Professor efetivo do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR/UFRRJ). Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) 2014/2016.

RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAUJO

Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetize da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Seus estudos e pesquisas concentram-se no campo da alfabetização e formação de professores que alfabetizam, com ênfase nos seguintes temas: processo de ensino aprendizagem da apropriação do sistema de escrita alfabético; prática pedagógica e saberes docentes de professores do ciclo de alfabetização.

ROSANA PETINATTI DA CRUZ

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), mestrado em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002) e doutorado em Doutor em Ciências - Química Analítica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professor do Colégio Técnico da Rural (CTUR) atuando no ensino básico técnico tectonológico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. É o atual supervisor do PIBID Química do CTUR- UFRRJ. Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRRJ. Tem experiência na área de Ciências Ambientais, com ênfase em Química Analítica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, solo, água, interdisciplinaridade, meio ambiente, citronela, aedes aegypti e repelente.

ROSILDA MARA MUSSURY

Professora Associado III na Universidade Federal da Grande. Docente credenciada desde 2007 no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade e em 2011 no Programa Bioprospecção atuando na orientação de pesquisa. Atua na co-orientação de alunos do Mestrado e Doutorado em Produção Vegetal na Faculdade de Ciências Agrárias. Vice diretora da Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais de de 2011 a 2015. Coordenou o Programa de Mestrado em Biologia geral/Bioprospecção de agosto de 2015 a junho de 2016. Coordenadora de Extensão da UFGD (06/2016-12/2018).

ROSIMERE PEREIRA MANZANI LAGARES

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui especialização em Gestão e Planejamento Educacional e em Orientação Educacional, ambas pela Universidade Candido Mendes. É graduada em Letras (Português - Inglês) pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e atua como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa na rede municipal de Petrópolis. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas/CNPq.

SANDRO SOARES FERNANDES

Doutorando do programa de Pós-graduação em Ensino de Biociências e Saúde (IOC), graduado em Licenciatura plena em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Ensino de Física pelo Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Colégio Pedro II (Campus São Cristovão III) e também da rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Atua como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), colaborador do grupo PROENFIS - UFRJ, onde desenvolve projetos e pesquisas na área de Ensino de Física, atuando principalmente com as seguintes linhas: Atividades Investigativas e C-T-S(Ciência, Tecnologia e Sociedade).

SÍLVIA BEATRIZ TKOTZ

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), possui formação em mestrado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) também na área de educação. É membro do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores/GPPF, coordenado pela professora Maria Luiza Sússekind. É concursada na rede pública de ensino do município de Duque de Caxias, onde atua como orientadora pedagógica na Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos e como orientadora educacional no CIEP 338, Célia Rabelo. Trabalha como professora na UNESA (Campus Petrópolis), nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, onde também coordena a Pós-Graduação em Psicopedagogia.

TERESINHA FÁTIMA DE ALMEIDA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Pedagoga. Especialista em Educação Especial Ênfase em Libras e Educação Especial Inclusiva.

THIAGO SARDENBERG

Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Neurologia e Neurofisiologia Aplicada à Reabilitação pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Orientação e Mobilidade, do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro.

VALCÊMIA FREIRE MONTEIRO

Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de Linguagem e Ensino. Especialista em Literatura e Estudos Culturais pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), graduada em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora de língua portuguesa e literatura do ensino Fundamental e Médio. Atualmente ministra disciplinas de metodologia científica, políticas públicas em educação, língua portuguesa instrumental e literatura. Desenvolve pesquisas em literatura africana e interessa-se pela formação de leitores.

VALDECY MARGARIDA DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ- e Mestre em Letras pela UFPB. Licenciada em Pedagogia (UFCG), em Letras (UFPB) e Bacharela em Direito pela UEPB. É Professora Adjunta da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Atualmente faz parte dos Grupos de Pesquisa Ensino, História e Formação Docente (UEPB) e Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, onde desenvolve pesquisas em Formação de Professores e Alfabetização e Letramento em Educação de Jovens e Adultos. Interessa-se por questões relativas à Formação de Professores e Alfabetização e Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos.

VALMIR PEREIRA

Possui graduação em História - Faculdades Associadas Ipiranga (1990), graduação em Filosofia - Faculdades Associadas Ipiranga (1988), mestrado (2007) e Doutorado (2011) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é prof. T-40 DE da Universidade Estadual da Paraíba, onde coordenou o curso de Filosofia (2012 - 2016); Atualmente é Coordenador do Curso de Especialização em Filosofia da Educação e Coordena também a área de Filosofia (PIBID) na mesma instituição. Líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Filosofia UEPB/CNPq e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Ontologia do Ser Social (GREOSS) UNESP/CNPq. Tem experiência na área de Educação e Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação, filosofia Africana, Decolonialidades, Políticas Educacionais, Filosofia Política, ontologia, ensino de Filosofia, Educação e Marxismo. Fundador e Editor da Revista Libertação, vinculada ao Núcleo de pesquisa sob sua liderança. Professor do Mestrado Profissional, PROF-FILO, no núcleo da UFCG. Professor do Mestrado Profissional em Formação de Professores - PPGFP/UEPB.

VANTUIR DIONISIO JUNIOR

Licenciando em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina - campus Blumenau. Pesquisador em Currículo, Formação Docente e Tecnologias no Grupo de Pesquisa OPC - Observatório de Práticas Curriculares. Atua como bolsista nos projetos de extensão "Inserção da História da Ciência na educação básica: uma proposta de construção e divulgação de textos didáticos" e "Direitos Humanos e Diversidade: arte, ciência e tecnologias em movimento para uma educação alterizante".

VERA LÚCIA CHALEGRE DE FREITAS

Bacharelado em Ciências Biológicas -UFRPE (1983) . Mestre em Botânica (1990). Licenciatura pelo Programa de Formação Pedagógica - PROFOR pela Universidade de Pernambuco-UPE (2005). Doutora em Educação pela UFRN (2008). Pós Doutora em Educação pela UFPel (2017). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco -UPE-Campus Garanhuns. Participou como pesquisadora no grupo de estudo de Ecologia (década 80) e Instituto de Ecologia Humana - IEH (Década de 90). Pesquisadora e Líder do Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente – GIRSFEMA, cadastrado na UPE/CNPq (2009). Participa do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais de Educação-GIERSE, cadastrado pela UFPE/CNPq (2009). Participou da organização da obra Representações Sociais, Educação e Saúde: um enfoque multidisciplinar, tendo três volumes, 2017; Aprender ensinando, ensinar aprendendo: diálogos entre formação, saberes e práticas docentes, 2018; obra Representações Sociais na contemporaneidade, vol. 1. 2019; da obra Educação, formação docente e cultura: diálogos na perspectiva da teoria das representações sociais, 2019. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas temáticas: educação ambiental, sustentabilidade ambiental, ecologia, representações sociais, Pibid, narrativas (auto)biográficas de formação. Coordenadora do Subprojeto do Pibid/CAPES/UPE-Garanhuns (área de Biologia).

WANDERLEIA AZEVEDO MEDEIROS LEITÃO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, professora titular da Universidade Federal do Pará – UFPa.

ISBN: 978-65-86127-72-0

ORL



9 786586 127720