



Ensino e suas intersecções (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Leila Patrícia Alves Dantas

ISBN: 978-85-61702-89-2



**IX congresso
nacional de
educação**

ENSINO E SUAS INTERSECÇÕES

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
LEILA PATRÍCIA ALVES DANTAS**
(ORGANIZAÇÃO)



realizeventos
Científicos & Editora



ENSINO E SUAS INTERSECÇÕES

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino e suas intersecções/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Leila Patrícia Alves Dantas. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
424 p. : il; v.2

E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT117.000
ISBN 978-85-61702-89-2

1. Atividades educacionais. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Educação e arte. 4. Prática docente. 5. Espaços não escolares.
I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Dantas, Leila Patrícia Alves.

21. ed. CDD 371.102

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 17

BRÍGIDA BARBOSA COSTA (UFPI)
CLÁUDIA ELIZANDRA LEMKE (UNIJUI)
ELENILZA MARIA DE ARAÚJO SOUSA
ELISABETH SILVA DE ALMEIDA AMORIM (UNEB)
FRANCISCO SOUZA DA SILVA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)
IVEUTA DE ABREU LOPES (UFPI)
JESICA CARVALHO SALES (UFPI)
JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES (IFRN)
LEILA PATRÍCIA ALVES DANTAS (IFPI)
LILIANE AFONSO DE OLIVEIRA (UFRA)
MARIA DA CONCEIÇÃO MAGALHÃES BATISTA COSTA (UFPI)
MARLÚCIA DA SILVA BEZERRA LACERDA (IFPI)
ORIDEIA DE SOUSA LIMA (IFPI)
RAIMUNDA GOMES DE CARVALHO BELINI (UFPI)
ROSANGELA DINIZ CAVALCANTE (UERN)
TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA (IFPI)
VALNECY OLIVEIRA CORRÊA SANTOS (UFMA)

PREFÁCIO

O Grupo de Trabalho nº 17, intitulado “Ensino e suas intersecções”, do IX CONEDU, objetivou destacar as produções científicas em diferentes áreas do conhecimento, as quais contemplassem atividades educacionais, favorecendo as discussões para a revisão dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a Educação em Espaços não escolares, além de analisar a interconexão Educação e Arte - Teatro, Artes visuais, Dança, Literatura, Música - na prática docente. Com essa proposta, 23 artigos contemplam a diversidade do tema, mesclando investigações que vão do letramento literário a questões de Psicologia, passando por casos de saúde pública, todos ligados ao ensino e/ou ao processo educacional.

São 23 artigos frutos de importantes investigações científicas, a partir dos quais os leitores têm a possibilidade de ampliar conhecimentos relacionados não apenas aos objetos de cada pesquisa, mas também sobre passos metodológicos e embasamento teórico, o que enriquece a obra.

Se é uma coletânea leve, diversificada, escrita a várias mãos, cada uma a seu estilo, que o público leitor procura, é no e-book “Ensino e suas intersecções” que encontrará. A diversidade dos temas, a leveza da escrita e a variedade dos textos aqui apresentados constituem um conjunto rico de produção científica, o qual engrandece e premia o(a) leitor(a) curioso(a), afinal, não é todo dia que reunimos em um mesmo livro artigos, relatos de experiência, casos de estudo, dentre outros, perpassando pela literatura, o ensino e suas interfaces com a neurociência, a filosofia, a psicologia, a música, jogos educativos, cultura etc. É a pesquisa científica rompendo muros e chegando a lugares (temas e objetos) antes inimagináveis.

Ficou curioso(a)? Venha então comprovar o resultado das brilhantes discussões suscitadas e escritas no e-book “Ensino e suas intersecções” e aproveite a riqueza de informações de cada texto.

LEILA PATRÍCIA ALVES DANTAS

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.001](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.001)

**A CULTURA ESCOLAR COMO FATOR IN(VIABILIZADOR) DE UMA
EDUCAÇÃO FÍSICA INOVADORA..... 10**

Rodrigo do Vale dos Santos
Antônio Igor da Silva Teodozio
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Nilson Vieira Pinto

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.002](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.002)

**APROXIMAÇÕES ENTRE A LITERATURA SURDA E ELEMENTOS DA
OBRA “A VIDA ÍNTIMA DE LAURA”, DE CLARICE LISPECTOR..... 27**

Maria Márcia Fernandes de Azevedo

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.003)

**BIBLIOTECAS DO IFG: EDUCAÇÃO E ARTE PARA ALÉM DOS
MUROS DA INSTITUIÇÃO..... 50**

Milena Bruno Henrique Guimarães
Luciana Campos de Oliveira Dias

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.004](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.004)

**COMO A VISITA AO “CENTRO APRENDIZ DE PESQUISADOR”
MUDOU A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM RELAÇÃO À CIÊNCIA E SUAS TECNOLOGIAS..... 75**

Marcela Elena Fejes
Daphine Eleno Correia de Souza
Vanessa Alvares dos Santos

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.004](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.004)

**CONSCIENTIZAÇÃO E CONTROLE DE ZONOSSES: UMA
ABORDAGEM PARA O BEM-ESTAR COLETIVO NO MUNICÍPIO DE
NOVA IGUAÇU – RJ..... 99**

Federico dos Santos Cupello
Laíza Fernandes Alcaires
Monique de Souza Ferreira
Nuriane Paulino Silva Silveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.005

CRÍTICA À MERITOCRACIA A PARTIR DO ROMANCE *QUARTO DE DESPEJO*..... 117

Diego Guimarães

Auricélia Moreira Leite

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.007

DA SALA DE AULA À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - CAMINHOS E SOLUÇÕES PARA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO 132

Danuzia Pinheiro Bastos Garcia de Mattos

Patricia Riddell Millar

Daniela Leles

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.008

DEGUSTANDO A IMUNOLOGIA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DO CURSO DE BIOLOGIA SOBRE OS CONCEITOS E OS DESAFIOS DA DISCIPLINA 155

Dayseanne Araujo Falcão

Ariele Pereira Nogueira

Caroline Raquel de Souza Silva

Vitor Saivo Regis da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.009

EDUCAR O POVO-QUE-CRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO COMUNITÁRIO DE CAPOEIRA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA-PB 173

Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula

Jefferson Bezerra Passos Botelho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.010

ENSINO DE FILOSOFIA: A PEDAGOGIA DA PERGUNTA E O FILOSOFAR 196

Lucimery Barboza Freitas

Lidiane Brito do Nascimento

Dr. Valmir Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.011

ENSINO, FENÔMENO RELIGIOSO E A NOÇÃO DE VERDADE RELACIONAL 213

Márcio Paulo Cenci

Juliane Marschall Morgenstern

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.012

**ESCRITA ACADÊMICA: PROPOSIÇÃO DE UM MÉTODO DE
ORIENTAÇÃO** 223

Adriane Matos de Araujo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.013

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA UM ENSINO
PAUTADO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA DOS ALUNOS** 243

Brígida Barbosa Costa

Gerlânia Maria Avelino Bispo

Irys Beatriz Barbosa Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.014

**FOTONARRATIVAS NO ESTUDO DO CORPO: EXPRESSÕES (AUTO)
BIOGRÁFICAS DA CORPOREIDADE E MÚLTIPLAS IDENTIDADES
NA FORMAÇÃO EM DANÇA** 262

Nilson Vieira Pinto

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.015

**GEOCARTOGRAFIA E ENSINO: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO E
PRÁTICA DOCENTE EM DOIS ESTADOS DO NORDESTE BRASILEIRO** .. 280

Tiago Sandes Costa

Helyzanne Alves da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.016

**INVESTIGAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO NO CLUBE DE
CIÊNCIAS DA UFPA: REFLEXÕES DE FUTUROS EDUCADORES
QUÍMICOS** 297

João Batista Mendes Nunes

Murilo Henrique dos Santos Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.017

JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE GENÉTICA 313

Ellen de Vasconcelos da Cunha

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.018

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: COMO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PODE CONTRIBUIR PARA SUPERAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 329

Luciana Santos de Souza
Antonio Santos Souza
Keyte Rocha da Cruz
Isaque Rodrigues dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.019

O IMPACTO DAS AÇÕES DO PROJETO JOVEM DE FUTURO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM..... 345

Maria Francimar Teles de Souza
Maria Eveuma de Oliveira
Nágila Kellen de Carvalho Monte Bringel
Fabiana Teles de Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.020

PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA *STRICTO SENSU* SOBRE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA DÉCADA DE ESTUDOS.. 357

Bernardino Galdino de Sena Neto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.021

PANORAMA HISTÓRICO-CRÍTICO DA LITERATURA POLICIAL..... 372

Daise Lilian Fonseca Dias

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.022

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE ENSINO: VANGUARDAS EUROPEIAS: UM MERGULHO NA OBRA ARTÍSTICO-LITERÁRIA MODERNISTA..... 388

Hannah Isabel Sousa Aragão Silva
Fabiana Gomes Amado
Rosalina de Souza Rocha da Silva
Vanda Maria Alves Santana

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.023

PENSANDO A MAIÊUTICA SOCRÁTICO-PLATÔNICA NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 409

Lidiane do Nascimento
Lucimery Barbosa Freitas
Flávio de Carvalho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.001

A CULTURA ESCOLAR COMO FATOR IN(VIABILIZADOR) DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INOVADORA

RODRIGO DO VALE DOS SANTOS

Mestrando em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - CE e Professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza - CE, rodrigo.vale@educacao.fortaleza.ce.gov.br;

ANTÔNIO IGOR DA SILVA TEODOZIO

Mestrando em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - CE e Professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza - CE, antonioigor.silva@educacao.fortaleza.ce.gov.br;

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

Pós-doutora em Educação e Professora do Mestrado Profissional em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - CE, patriciafeitosa@ifce.edu.br;

NILSON VIEIRA PINTO

Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Mestrado Profissional em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - CE, nilsonvieira@ifce.edu.br.

RESUMO

O Ensino da Educação Física pode encontrar-se permeado por uma atuação docente tradicional, uma docência marcada pelo desinvestimento pedagógico ou uma prática renovadora/inovadora. A cultura escolar relacionada ao ensino da Educação Física geralmente está circunscrita pela invisibilidade do trabalho docente, pelo caráter funcional do abandono do trabalho docente e/ou pelas hierarquias dos saberes escolares. Diante disso, este trabalho teve como objetivo explicitar como a cultura escolar surge como um fator determinante na ação docente de professores(as) de Educação Física do Ensino Básico. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, no formato de relato de experiência, desenvolvido por mestrandos(as) e professores(as) da Educação Básica, em março de 2023, motivados pela discussão realizada em fórum no ambiente virtual do Mestrado Profissional em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Por se tratar de um relato de experiência com fins educacionais e formativos, esta atividade não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - Artigo

1o. Parágrafo único, Inciso VIII), entretanto, ressalta-se que todos os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos nas Ciências Sociais foram respeitados. Os resultados evidenciam a invisibilidade docente como categoria frequente entre os(as) professores(as) avaliados, expondo narrativas como: adjetivação pejorativa nas/das aulas; necessidade de se justificar a intencionalidade dos objetos de conhecimento; estranhamento quanto a instrumentação cuidadosa no planejamento das aulas; lócus de substituição para professores ausentes; identificação limitada da disciplina com a prática esportiva entre outros casos que caracterizam o desconhecimento dos atores escolares sobre a real atuação do(a) professor(a) de Educação Física. Desta forma, os relatos discutem e exemplificam como a cultura escolar pode influenciar na ação docente em Educação Física e demonstram necessidade de ampliação deste debate.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Inovação Pedagógica, Invisibilidade Docente, Educação Básica, Desafios Docentes.

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de docência, alguns fatores contribuem negativamente ou positivamente para a atuação do(a) professor(a). Na Educação Física Escolar, González (2020) aponta que esses fatores podem colaborar para 3 tipos diferentes de atuação docente, classificadas como: tradicionais, abandono docente e renovadora.

As atuações tradicionais da Educação Física, geralmente estão voltadas para a saúde em um aspecto biologicista e com influência do esportivismo, podem, por meio da busca de condicionamento físico e controle dos corpos, ser consideradas a favor do desenvolvimento do capitalismo e da classe social dominante desse sistema econômico (Soares et al., 1992).

Quanto à segunda classificação, o abandono docente, “rola bola” ou Recreacionismo refere-se a despreensão dos docentes e desinvestimento pedagógico de uma prática educacional mais profunda, sendo limitada muitas vezes a manter ocupado(a) os(as) aprendizes e/ou compensar o tédio gerado pelas outras disciplinas dentro da escola, havendo pouca ou absoluta ausência de intervenção docente nas aulas ditas “livres” (Silva; Bracht, 2012).

Por último, temos as ações pedagógicas de caráter renovador, influenciadas pelo processo de crise e renovação da Educação Física na década de 1980 (González, 2020). Esse movimento surge após o período de redemocratização no Brasil e que segundo Sanches Neto e Betti (2008) vem como uma forma de responder “O que é a Educação Física?”.

Ainda sobre os diferentes tipos de atuação, González (2020) salienta a importância de um olhar contra a lógica simplista e de culpabilização do professor, necessitando a compreensão dos diversos fatores que influenciaram o mesmo a ter determinadas ações docentes.

Diante disso, sem querer dar conta de todos os fatores, mas apontando alguns deles Gonzalez (2020) traz quatro classificações importantes: o processo de transformação da área, as condições objetivas de trabalho, cultura escolar e sua relação com a disciplina, as disposições sociais do(a) professor(a) atualizadas no contexto de trabalho.

Pensando nisso e compreendendo a importância de visualizar e perceber como esses fatores contribuem para ação docente, o objetivo deste trabalho é

explicitar como a cultura escolar pode influenciar a ação docente de professores e professoras de Educação Física no ensino básico.

METODOLOGIA

O trabalho trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, em formato de relato de experiência sobre situações referentes à cultura escolar e sua influência na ação docente de professores e professoras de Educação Física. Os (As) docentes envolvidos (as) na pesquisa participam do Mestrado Profissional em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que possui como critério de entrada estar atuando no ensino básico a nível municipal, estadual ou federal.

Entre os participantes temos seis professores e duas professoras dos diferentes níveis de ensino, desde Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, como Ensino Médio. Este trabalho foi motivado após uma atividade do mestrado supracitado que ao tratar do texto de Gonzalez (2020), propôs que os professores (as)-pesquisadores (as) trouxessem e problematizassem exemplos de fatores influenciadores na sua atuação docente.

Essa discussão ocorreu por meio de fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) como primeira tarefa da disciplina “D1-Problemas da Educação Física” durante o início do ano de 2023, fazendo parte do processo avaliativo a distância dos(as) professores(as) pesquisadores(as).

Essa tarefa foi guiada especialmente por 3 perguntas norteadoras: a) Você entende que essas categorias são pertinentes? Por Favor, explique seu posicionamento. b) Agregaria outra(s) categoria(s) para descrever os fatores que afetam as atuações docentes? Se sim, favor descrever. c) Poderia relatar situações vivenciadas por você ou colegas que, de alguma forma, exemplifique cada uma das dimensões apresentadas no texto? (Se possível, registre pelo menos 1 exemplo dentro de cada item).”

Ademais, devido a amplitude de discussões e diálogos gerados, nesse momento o foco deste relato será especificamente em uma das dimensões de análise e síntese propostas por González (2020): a “cultura escolar e sua relação com a disciplina”, que segundo o autor pode ser dividido ainda em três tópicos: “A invisibilidade do conhecimento disciplina”; “O caráter funcional do abandono do trabalho

docente nas aulas de Educação Física escolar”; e “Hierarquias dos saberes escolares”, que dizem respeito a como a cultura escolar de uma determinada instituição impacta diretamente a atuação docente na Educação Física.

Ressaltamos que os nomes dos (as) professores (as) são fictícios preservando o anonimato dos participantes dos relatos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das discussões no fórum do AVA foram explicitados, pelos (as) professores (as) envolvidos (as), exemplos de problemáticas na dimensão da cultura escolar a partir de três categorias supramencionadas: I) a invisibilidade do conhecimento disciplinar; II) o caráter funcional do abandono do trabalho docente nas aulas de Educação Física escolar; e III) a hierarquia dos saberes escolares. Utilizaremos essa ordem, a seguir, para evidenciar os dados relatados.

I) A INVISIBILIDADE DO CONHECIMENTO DISCIPLINAR E DO TRABALHO DOCENTE

Segundo González (2020) a comunidade escolar como um todo não reconhece o que se ensina ou deve ser ensinado nas aulas de Educação Física, então qualquer forma de ocupar o tempo da (não) aula acaba sendo aceita, além de receber o mesmo reconhecimento de uma aula planejada com objetivos, metodologia, referências, objetos de estudo, desenvolvimento de habilidades.

O autor explica que a invisibilidade do trabalho docente atua como facilitadora da manutenção da postura dos professores que possuem perfil de abandono do trabalho docente, os exemplos destacados nessa categoria contribuem para que o docente, em determinado momento da sua carreira, adote como prática o “rola-bola” e a “não-aula”, já que, apesar de poder ser mal vista por alguns, a prática é aceita como uma das formas de lecionar Educação Física. Enquanto que, os professores com práticas inovadoras, sentem-se desmotivados pela falta de reconhecimento da sua atuação docente, muitas vezes sendo substituídos por professores que abandonam o trabalho docente sem que haja qualquer problematização dessa mudança entre a comunidade escolar.

Essa invisibilidade parte de todos os lados, pelos mais diferentes agentes da comunidade escolar: gestão, outros professores, alunos, pais. Alguns relatos

são apontados no fórum e deixam claro que essa é uma problemática presente em escolas dos mais diferentes níveis e lugares.

Elias, por exemplo, professor do Ensino Médio no município de Quixeré/CE, relata que professores de outras áreas adjetivaram algumas de suas aulas que tinha como unidade temática a dança (breakdance e forró) como “macacada” e “marmota”, fato que causou incômodo e reação por parte dele. O docente comenta que precisou justificar a intencionalidade dos objetos de conhecimento abordados.

A invisibilidade do trabalho docente do professor de Educação Física pelo olhar dos professores de outros componentes curriculares é uma problemática que se repete nos relatos comentados no fórum do AVA, uma exposição intrigante é a do professor Ítalo docente do Ensino Fundamental no município de Fortaleza. Segundo ele, sua atuação no planejamento das aulas na sala dos professores e sua preocupação técnica e pedagógica com os instrumentais causou surpresa e estranhamento por parte dos outros professores, que não percebiam a importância desses métodos para a atuação no componente Educação Física.

Percebemos que mesmo entre colegas professores, que deviam ter conhecimento de que cada componente curricular possui sua própria especificidade, seus próprios objetos de estudos, habilidades e objetivos, a Educação Física (componente curricular obrigatório como os outros) é considerada menos importante que as demais disciplinas.

Célia, professora do Ensino Médio no município de Fortaleza/CE, cita que a Educação Física é vista como entretenimento, fuga ou como forma de cobrir alguma aula na qual o professor tenha faltado. Esse olhar em relação à Educação Física ocorre tanto por parte da gestão (que muitas vezes junta turmas de professoras que faltaram, superlotando as aulas de Educação Física), quanto por parte de alguns alunos que entendem a Educação Física como diversão e acham que podem escolher que prática corporal vai ocorrer nas aulas.

Daolio (2005) comenta que a Educação Física Escolar é, muitas vezes, caracterizada apenas pelo modelo tradicional, no qual os conteúdos eram técnicas de movimento esportivas ensinadas de forma fechada, rígida e disciplinar, esse modelo por muito tempo deu identidade à Educação Física. O conhecido “quarteto mágico” (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) e seus fundamentos, eram, incansavelmente, praticados nas aulas, que apenas abordavam a dimensão do “saber fazer”, do procedimental, baseadas no tecnicismo necessário para que a classe dominante

pudesse “adestrar” corpos dos filhos da classe trabalhadora, aulas caracterizadas por filas (transporte público?) e repetição de movimentos específicos (fábrica?).

No fórum, o relato da professora Célia corrobora essas considerações. A docente critica o advento do “novo” Ensino Médio e a questão do notório saber para credenciar profissionais que não possuem licenciatura em sala de aula. Nesse mesmo diapasão, o professor Elias traz, na postagem abaixo, o exemplo de ex-atletas que atuam no componente curricular e abordam apenas a prática dos “treinos esportivos” dos quais eram especialistas:

Elias - “Este aspecto das eletivas e o notório saber no âmbito do Novo Ensino Médio também é um outro problema emergido mais contemporaneamente, porque na minha realidade há dois professores (de outros componentes) que por serem atleta e ex-atleta, resolveram ministrar eletiva de Basquete e Lutas, e notei que as aulas assumem formatos de treinos, com exercícios que lembram o método analítico-sintético, com a ausência de contextualizações teóricas sobre esses elementos da cultura corporal de movimento.”

Observa-se que a formação de graduação Licenciatura em Educação Física é condição *sine qua non* para a ministração de aulas de Educação Física, inclusive de esportes como o Basquetebol. A profissão é regulamentada pela Lei N. 9696/1998 (Brasil, 1998)

Ainda nesse esteio, o professor Fausto, professor do Ensino Médio no município de Iguatu/CE, comenta a estereotipação do professor de Educação Física, que é visto como uma espécie de treinador. Elias concorda, trazendo à tona a problematização sobre a questão da atuação desses profissionais nos chamados “Jogos Escolares” e a sobrecarga que gera ao professor:

Elias - “Eu tenho 40h lotado em “sala de aula”, em que momento da minha jornada organizarei as equipes? Nos horários de aula da EF (e os outros que não jogam?); No contraturno ou nos meus planejamentos (e a qualidade das aulas de EF?); no horário que estou livre da escola (e minha vida pessoal?). Este estereótipo que se arrasta desde o período esportivista, torna dúbia a nossa imagem, preterindo o lado pedagógico do nosso componente e sobrecarregando nossa carreira”.

Outras situações intrigantes e que deixam clara a incompreensão de parte da comunidade escolar em relação às especificidades do ensino da Educação Física na escola são as reclamações de alguns agentes escolares em relação ao barulho e ao suor excessivo dos alunos, o que Luiz (professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Fortaleza/CE) chama de “cultura escolar da quietude”.

Eva e Denis, professores do Ensino Médio no município de Fortaleza/CE, também citam episódios semelhantes (relatados na categoria a seguir).

Lembramos, então, do olhar de Foucault (2009) sobre a escola e suas relações de poder e disciplina baseadas em vigiar e punir aqueles sujeitos considerados “indisciplinados”, buscando o desenvolvimento do “corpo dócil”, “adestrado”, por meio de mecanismos e agentes de controle. O filósofo compara a figura do professor com a do vigia, pois atua impedindo a “cola”, conversas paralelas ou qualquer ruído que pudesse distrair a atenção de outros alunos e professores.

Eva aborda outra problemática relacionada ao desconhecimento das particularidades do ensino de Educação Física pela comunidade escolar:

“Já vivenciei também situações em que percebi um descontentamento da gestão por tornar a escola mais movimentada. Em uma atividade de dança, muitos alunos recorreram a escola no contra turno para ensaiarem suas apresentações e a gestão não conseguia (ou não queriam) controlar a movimentação na escola e proibiram os alunos de irem pra escola no contra-turno.”

No caso citado acima a gestão escolar não percebia o quão importante é para a Educação Física possuir uma escola viva, com alunos se movimentando ali dentro, ensaiando, dançando, envolvidos em atividades artístico-culturais. Perde-se a oportunidade, por exemplo, de impactar a comunidade na qual a escola se localiza com apresentações e festivais que poderiam ocorrer a partir dessas vivências.

“Sobre esse poder disciplinador direcionado especificamente para a escola, pode-se constatar a predominância de mecanismos de vigilância (disciplinadores) sobre a questão qualitativa da construção do saber educacional. O ensino é sobreposto pela vigilância.” (Macedo, 2018)

Essa soma de fatores leva o professor adepto de práticas inovadoras à frustração por não conseguir mudar essa cultura de invisibilidade em curto prazo, como reclama Luiz. Apesar da frustração inicial, percebe-se esperança nas suas considerações no fórum:

Luiz - “(...) realmente tenho me frustrado em não poder mudar essa realidade a curto prazo, mas acredito que esse trabalho de formiga vem sendo feito por professores e professoras como nós, que apesar dos diversos desafios, buscamos ao máximo uma inovação pedagógica”.

E esse “trabalho de formiga” realmente dá resultado, como depois comenta o professor Ítalo, a prática comprometida muda olhares sobre a identidade da Educação Física na cultura escolar. O relato abaixo nos deixa cheios de esperança e comprometimento com essa mudança de paradigma:

Ítalo - “Em um momento mais avançado da minha trajetória no ensino, me deparei com olhares e comentários de apoio advindos da gestão escolar e de colegas professores, após repercussões positivas das vivências dos alunos. Pode parecer algo pequeno, mas para criação de uma nova identidade da educação física escolar é necessário que a comunidade visualize possibilidades e bons exemplos, para que em seguida apoie e entenda a educação física como componente curricular, e não uma mera atividade.”

Ítalo - “Por fim, posso citar um caso mais recente, o ocorrido foi na escola que atualmente sou lotado, na rede municipal de Fortaleza. O “feedback” dos alunos sempre foi um dos parâmetros para autoavaliação das minhas aulas, às vezes é um retorno espontâneo e até mesmo não verbal, por exemplo: Dias após uma aula que vivenciamos alguns esportes de precisão, um colega professor comentou que um grupo de alunos estava brincando com umas “bolinhas” durante o intervalo. Fui observar e eles estavam jogando bocha, modalidade que tínhamos estudado recentemente e realizado a vivência em quadra. Nessas situações vejo que a Educação Física deve e pode ter repercussões no ambiente escolar e extraescolar dos alunos. É uma mudança que está em andamento, inclusive enxergo o PROEF como um catalisador desse processo.”

Como nos ensina Paulo Freire (2021, p. 74), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Para o autor, o professor não é apenas objeto da história que constata o que ocorre, mas sujeito de ocorrências que, na sua subjetividade, intervéem na objetividade e modifica a realidade com que dialeticamente se relaciona. Com a prática docente comprometida, somos capazes de mudar essa cultura escolar permeada de preconceitos e/ou invisibilidades. “Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 2021, p. 76). Para o autor, a rebeldia, a denúncia, é o ponto de partida para a anunciação, a superação, a mudança e a revolução. Sejamos, então, rebeldes, superadores e revolucionários em nossas práticas pedagógicas!

II. O CARÁTER FUNCIONAL DO ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com Pich et al. (2013), esta categoria trata das razões pelas quais se há a reprodução e permanência de práticas proeminentes do abandono do

trabalho docente, e para além disso, o desconhecimento e a descaracterização da Educação Física como disciplina curricular pedagógica de ensino.

Neste sentido, o fórum promovido pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, por intermédio dos relatos dos (as) professores (as) evidenciou a importância de se compreender essa categoria. Neste contexto, foram discutidas situações de abandono, descaracterização e preconceito, vivenciadas com as suas aulas de Educação Física, cujos exemplos dos relatos destes docentes constam a seguir:

Luís: "(...) experimentei uma situação em que um diretor tinha uma visão de entretenimento das minhas aulas e que, portanto, alunos sem professores podiam entrar nelas independente da série. (...)";

Eva: "(...) os alunos(as) e professores(as), assim como a própria gestão entendem a educação física escolar como um momento de "recreação" (...)".

Os relatos de Luís e Eva reforçam a visão estereotipada em que a figura do professor de Educação física é dissociada das atividades de ensino, sendo o professor um agente da escola que não possui plano de ensino ou objetivos específicos nas atividades desenvolvidas com os alunos.

Nesse contexto, a atribuição inicial do professor deixa de ser ensinar e/ou mediar a produção de conhecimento. No olhar de parte da comunidade escolar a função inicial e primordial do professor de EFE é meramente recreativa.

Ítalo: "(...) a turma falava de forma natural a estrutura de aula, no caso a falta dela, relatos diretos como "a gente faz a tarefa pra jogar bola", "Só carimba e futebol". (...)".

Infelizmente comentários como o do professor Ítalo são encontrados com facilidade na realidade escolar das diferentes regiões do país, no que concerne ao abandono docente explicitado pelos alunos de forma normalizada. Esse "padrão" fortifica a ideia do professor "rola bola", ao passo que torna a atuação do professor inovador um ato ardoroso e de resistência. Haja vista que os próprios discentes não conseguem visualizar outra forma de Educação Física que não seja aquela enraizada pelo desinvestimento pedagógico.

Rogério: "(...) já tive que juntar turmas por falta de professor de outro componente curricular, e o contrário também, ou seja, ceder alunos para realizar atividades de outros componentes durante a aula de Educação Física. (...)";

Elias: "(...) enquanto estava preparando a turma para ir para quadra, veio um pedido da gestão para que se juntassem turmas. Ficou bem claro que a gestão recorreu a Educação Física somente para preencher o tempo daqueles alunos sem considerar que a aula seria prejudicada.

O olhar dos gestores escolares relatados pelos professores reflete na atuação dos professores, trazendo mais barreiras no desenvolvimento de aulas inovadoras, além de reforçar a classificação da Educação Física como uma sub-disciplina que não necessita de concentração dos alunos, ambiente favorável, "feedbacks" ou mediação docente

Célia: "(...) Certa vez uma professora de Inglês da minha escola manifestou para mim um descontentamento referente ao suor dos alunos depois da prática de Educação Física, aproveitei a ocasião para emendar uma brincadeira sobre a impossibilidade de os alunos praticarem as atividades sem que eles soem.

Com base nos relatos supracitados, é possível observar casos em que a Educação Física é vista como uma espécie de "coringa", cujo tempo de aula e disposição do professor podem ser "úteis" para diversas situações, tais como: entretenimento, recreação, forma de os alunos passarem o tempo em caso de ausência de outros docentes de outras aulas a partir da junção de turmas, etc.

Nesta conjuntura, infelizmente, torna-se comum percebermos atitudes que fomentam, equivocadamente, a prática do "rola bola" por parte de outros (as) agentes escolares, como a gestão e professores (as) de outras disciplinas, pois para eles (as) a Educação Física passa a ser mais uma disciplina de caráter super utilitário, disposta a auxiliar em diversas situações escolares, porém sem levar em consideração seu caráter autêntico e pedagógico.

Outro ponto relatado, foi o fato do desconhecimento e da descaracterização docente por parte de outros professores de outras disciplinas, enxergando-a, muitas vezes, de forma secundária, como por exemplo a insatisfação do docente ao receber os (as) alunos (as) suados (as) em sua aula em decorrência das atividades práticas da Educação Física. Isso é claramente uma forma despreziosa de ver essa disciplina, pois afinal, como não suar em atividades práticas como correr, dançar, jogar e pular? Trata-se de uma questão de bom senso, portanto.

Por fim, observou-se que também há por parte dos próprios alunos uma visão singular da Educação Física, como no relato: "a turma falava de forma natural a estrutura de aula, no caso a falta dela, relatos diretos como - a gente faz a tarefa pra

jogar bola, “Só carimba e futebol.”; e isso, lamentavelmente, é mais um dos fatores que contribuem para a manutenção do abandono do trabalho docente, em junção de outros citados anteriormente, como o preconceito, o desconhecimento e a descaracterização da Educação Física por parte da gestão, de outros professores (as) e do próprio sistema escolar.

III) HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES

Quanto à hierarquização dos saberes escolares, Gonzalez (2020) diz respeito à posição hierárquica inferior atribuída à Educação Física Escolar ao ser comparada com as outras disciplinas, havendo necessidade de enfrentamento de uma série de dificuldades pelo (a) docente para conquistar reconhecimento profissional. Referente aos exemplos citados no fórum quanto a hierarquização dos saberes escolares, que de certa forma já foram explicitadas nas categorias anteriores, iremos nos ater às partes ainda não supracitadas.

Historicamente a Educação Física possuía função de estimular o aspecto psicomotor por meio de atividades motoras com o objetivo de dar suporte às aprendizagens cognitivas e facilitar o processo de alfabetização, é a perspectiva da Educação Física compensatória (Simão, 2005). Bracht (1999) corrobora, segundo o autor, essa proposta baseada no movimento como mero instrumento (e não um saber a ser sistematizado e compartilhado) não confere especificidade à Educação Física, subordinando-a a outros componentes curriculares.

Assim, um exemplo importante é comentado pelo professor Elias ao citar uma situação referente às pressões vinculadas às avaliações externas: “Quando estamos perto das avaliações externas sempre nos instigam a realizar alguma atividade para as disciplinas que serão avaliadas. No caso da Educação Física, por estar inserido nas linguagens, enfoca na Língua Portuguesa. Torna-se uma situação desmotivadora, porque temos 1h/aula (que não é 60min), e ainda destinar para apoio de um componente que possui tempo a mais que a Educação Física, dificulta nossos planos, e também, a identidade da nossa disciplina.”

Neste sentido, parece que as avaliações externas reforçam a hipervalorização de outras disciplinas em detrimento da Educação Física, o mesmo é citado pelo professor Rogério: “Já ouvi de colegas professores de outras disciplinas que Matemática e Português eram mais importantes que as demais disciplinas e justificarem com as avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação

da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Já tive, inclusive, pedido da gestão para trabalhar temas dessas disciplinas durante minhas aulas como forma de revisão antes da prova.”

O mesmo é relatado pelo professor Denis: “Já passei por situação semelhante. Certa vez, a coordenação me pediu que eu considerasse a nota de um simulado do SPACE para a disciplina de Educação Física! Infelizmente sabemos que estas situações não são casos isolados.” Como também pelo professor Luiz: “SPAECE e ENEM são alguns exemplos, infelizmente nessas situações devemos resistir e tentar construir uma relação interdisciplinar para que de alguma forma as disciplinas se relacionem sem que haja necessidade de exclusão da Educação Física, infelizmente isso não depende somente de nós, há diversos professores e professoras de outras áreas que de fato enxergam suas áreas superiores ou únicas importantes dentro da escola, penso que com esses é difícil modificar o pensamento.”

Quanto às avaliações externas é importante salientar que essas avaliações de larga escala, segundo Venâncio e Sanches Neto (2019) pouco contribuem para compreensão dos sentidos atribuídos pelos escolares que as fazem com os saberes inseridos.

Quanto aos comentários apesar dos eventos supracitados, o professor Ítalo nos traz experiências positivas de mínima superação desse pensamento hierarquizado “Em um momento mais avançado da minha trajetória no ensino, me deparei com olhares e comentários de apoio advindos da gestão escolar e de colegas professores, após repercussões positivas das vivências dos alunos. Pode parecer algo pequeno, mas para criação de uma nova identidade da Educação Física escolar é necessário que a comunidade visualize possibilidades e bons exemplos, para que em seguida apoie e entenda a Educação Física como componente curricular, e não uma mera atividade.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo elucidou, através da análise dos resultados e discussões advindas do fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma série de problemáticas relacionadas à dimensão da cultura escolar no âmbito da Educação Física. As três categorias que emergiram de maneira proeminente foram analisadas por meio de associação e contextualização com os relatos de professores

A subvalorização do trabalho docente na Educação Física é uma problemática complexa que permeia diferentes agentes da comunidade escolar. A ausência de reconhecimento do conhecimento disciplinar e da prática inovadora contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos em relação à disciplina. Professores enfrentam desafios ao tentar implementar práticas pedagógicas inovadoras, enquanto a manutenção do modelo tradicional é reforçada pela resistência à mudança. A falta de valorização da formação específica e a irrelevância do professor atuante ou não no ensino são exemplos que evidenciam a necessidade urgente de redefinir a percepção da Educação Física como componente curricular.

A categoria que aborda o abandono do trabalho docente aponta situações em que a Educação Física é entendida como um componente “coringa” que pode preencher lacunas de tempo ou servir como mera recreação. A descaracterização da disciplina, associada à visão estereotipada do “rola-bola”, reflete a falta de compreensão sobre o papel pedagógico e a importância da Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos. A sobrecarga de atividades extracurriculares, a junção de turmas e a ausência de planejamento evidenciam a necessidade de reconhecimento e valorização do trabalho do professor de Educação Física.

A hierarquização dos saberes escolares impõe desafios significativos à Educação Física, colocando-a em posição inferior em relação a outras disciplinas. A pressão das avaliações externas, como o SPAECE, evidencia a falta de compreensão sobre a especificidade da Educação Física e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. A resistência dos professores de outras disciplinas em reconhecer a importância da interdisciplinaridade reforça a necessidade de promover uma visão mais ampla e integrada da Educação Física no contexto escolar.

Embora a realidade evidencie desafios, os relatos positivos de professores comprometidos com práticas inovadoras e a mudança de paradigma oferecem esperança. A necessidade de construir uma nova identidade para a Educação Física, baseada em reconhecimento, respeito e compreensão de sua relevância, é premente. Contrapor à cultura escolar tradicional requer ações contínuas, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, a sensibilização da comunidade escolar e a promoção de diálogos construtivos entre os diversos agentes educacionais.

Em última análise, a mutação da cultura escolar na Educação Física Escolar demanda uma abordagem coletiva e engajada. Professores, gestores, alunos e

demais membros da comunidade escolar devem unir esforços para superar estigmas, desconhecimentos e preconceitos, promovendo uma Educação Física que seja reconhecida como um componente curricular essencial e enriquecedor para o desenvolvimento integral dos estudantes. O “trabalho de formiga” dos educadores comprometidos se mostra como um caminho promissor para construir uma nova realidade na Educação Física escolar, ancorada na inovação, respeito e valorização do conhecimento docente.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2148-6.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 09 dez. 2023.

DAÓLIO, J. A Educação Física como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215-226, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/32374>. Acesso em: 09 dez. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad.: RAMALHETE, R. 37ª ed. São Paulo: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org). *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-de-safios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=130>. Acesso em: 02 jun. 2023.

MACEDO, A. L. P. **Videolização na educação**: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. Dissertação. Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Colegiado dos Cursos de Cinema, Pelotas, 2018. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57498479/Videolizacao_na_Educacao-libre.pdf?1538601427=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DVIDEOLIZACAO_NA_EDUCACAO_UMA_IDEIA_NA_MA.pdf&Expires=1702162841&Signature=DnTZv12zh~GYQfQ2Pj rR9ElrmksnOlPt-aOGvmUJlCgoljxxYqvYwO-Cs5yuXezhaYKI0Q2gl6Z-LR9tRd01k8f-vdETTQ3IYkBGHSC7kHXAXWTvIJVBBGidmCwJ1bq25VQ1LklyNpzq0BypPfrzkBRuhRa6-X9VNOlazzkAssYUqvE9rw~6Mx4D5KyqWcdnefdPKiWmKCo7oOFHeA7J845K0hjGib8T9pMaMz4KEI0VMo93J4vAQGKc3XCetjatuWLWSVTwftvCxFejJE9ICUMI6uXOpSa26GKR0famlQyolH7svK1mXym8o-G3Kqv7SQRsr4m5YLAY2IEBdEYooltQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em 09 dez. 2023.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**. Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/7269/pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física E Esporte**, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 09 dez. 2023.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, Cascavel, v. 30, n. 1, p. 80-94, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>. Acesso em: 09 dez. 2023.

SIMÃO, M. B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, ano XVII, n. 25, p. 163-172, dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701/3879>. Acesso em 09 dez. 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: "Errar é humano", mas é fonte de aprendizagem. **Instrumento**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19136>. Acesso em: 09 dez. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.002](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.002)

APROXIMAÇÕES ENTRE A LITERATURA SURDA E ELEMENTOS DA OBRA “A VIDA ÍNTIMA DE LAURA”, DE CLARICE LISPECTOR

MARIA MÁRCIA FERNANDES DE AZEVEDO

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). maria.azevedo@ufersa.edu.br.

RESUMO

Esta pesquisa é um recorte da dissertação intitulada “Identidades surdas e cultura surda e suas representações sociais na obra A vida íntima de Laura, de Clarice Lispector”. Insere-se no campo dos Estudos Literários em intersecção com os Estudos Surdos, a partir de autores como Mourão (2011, 2016), Machado (2013) e Sutton-Spence (2006). No contexto da literatura surda, partimos da ideia de que as obras literárias e artísticas em língua de sinais são artefatos culturais importantes e que, por meio delas, é possível ensinar sobre as identidades, a comunidade e a cultura surdas, pois tais obras registram diversas manifestações, valores e hábitos. Identificamos que as ilustrações e a narrativa em A vida íntima de Laura de Clarice Lispector dão ênfase ao corpo da personagem Laura, que manifesta uma condição física tida como defeituosa perante as demais personagens. Assim como Laura, as pessoas surdas passam por estigmatização e diversas dificuldades. Buscou-se, então, aproximações entre a obra de Clarice Lispector e as experiências das pessoas surdas usando obras literárias e ilustrações do escopo da cultura surda. Para contrapor a estigmatização e o desconhecimento, apresentamos o florescimento da cultura surda por meio da arte surda, representada pelo “orgulho surdo” em obras como as da artista surda Kilma Coutinho. A representação das mãos e de outros elementos nas obras evidencia as possibilidades da língua de sinais e da experiência em comunidade possibilitada pela mediação da língua de sinais, o que permite o uso da metáfora desta comunidade como uma grande floresta, que resiste, expressa-se e comunica-se pela visualidade das línguas de sinais, formando uma comunidade linguística diversa. A relevância deste trabalho está em estimular o

conhecimento e o respeito às línguas de sinais, principalmente, levando em conta as expressões artísticas e a literatura surda.

Palavras-chave: Literatura, Estudos Surdos, Identidade surda, Orgulho surdo, Língua de sinais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da dissertação que defendi em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, intitulada “Identidades surdas e cultura surda e suas representações sociais na obra A vida íntima de Laura, de Clarice Lispector”. O trabalho insere-se no campo dos Estudos Literários em intersecção com os Estudos Surdos, a partir de diferentes autores, como Mourão (2011, 2016), Machado (2013) e Sutton-Spence (2006).

Minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional convergem e me levam para caminhos que culminam na escrita da pesquisa que desenvolvi no mestrado, entretanto, a trajetória percorrida não foi linear, questões pessoais e subjetivas atuam no percurso. E toda a experiência adquirida ao longo de todos esses anos, cada local de trabalho e espaços de formação constituem a professora-pesquisadora que hoje sou.

Ainda criança, quando comecei a estudar, eu frequentava uma escola inclusiva. A professora era ouvinte e não sabia Língua Brasileira de Sinais (Libras), como de costume eram realizadas leituras dos clássicos da literatura infantil para os alunos. Eu me lembro do dia em que conhecemos o livro Os três porquinhos, em que a professora lia a história em português oral, mostrando as imagens do livro. As crianças ouvintes acompanhavam e entendiam a história, mas eu não. Sou surda e não acompanhava a contação da história como as crianças ouvintes, e com recorrência haviam barreiras linguísticas que não me permitiam estar incluída de fato. A partir do meu esforço e compreensão enquanto criança surda, entendia que a professora contava sobre três porquinhos que construíram diferentes casas para se protegerem do Lobo Mau.

Alguns anos se passaram, eu já era adolescente e conheci a Associação de Surdos da minha cidade (Fortaleza). Muitos surdos frequentavam esse espaço e todos sinalizavam, inclusive a professora, que também era surda e fluente em Libras. Um dia ela me convidou para participar das suas aulas. As estratégias visuais utilizadas no ensino facilitavam a aprendizagem, ela trouxe, em uma de suas aulas, a proposta de leitura de Os três porquinhos, história que eu conhecia apenas pelas imagens. A professora sinalizou em Libras toda a história, o que fez brilhar meus

olhos, estava surpreendida, os sinais construíram a narrativa em Libras. Naquele momento eu compreendi toda a história e me senti contemplada.

O espaço da Associação em Fortaleza que conheci na minha juventude, é especificamente a Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), foi o local onde tive o primeiro contato com a comunidade surda fortalezense, no ano de 1994, interagindo com surdos de diferentes faixas etárias. O contato com a Libras possibilitou que eu me desenvolvesse como indivíduo social, principalmente pelas oportunidades de convivência em diferentes atividades, como desportivas e culturais, e participação em encontros, cursos e outros eventos que a ASCE promovia. Desde então, aprendi a usar a língua e cresci com isso, adquirindo conhecimentos diversos, que me possibilitaram chegar aonde me encontro atualmente, professora universitária, mestra e vivenciando um contínuo processo de aprendizagens¹.

Ao comparar essas duas experiências com o mesmo livro, pude perceber as diferenças entre a literatura e a Literatura Surda, cada uma possui características próprias. Por exemplo, o conto de fadas “Cinderela” foi adaptado para a cultura surda como “A Cinderela Surda”. No conto original, ela perde seus sapatinhos de cristal, já na adaptação suas luvas são perdidas e sem elas não é possível se comunicar usando as mãos, ou seja, falar em Libras.

A representação das pessoas surdas e da cultura surda na Literatura Surda estimula uma identificação e isso me fez perceber que eu poderia aprender mais através dela. Assim, me senti provocada a ser professora, ensinar aos jovens e adultos o que eu também havia aprendido. A literatura possibilita aprender sobre a cultura surda, acessar outras áreas do conhecimento, além de ser um conteúdo muito prazeroso de se consumir.

Nas minhas experiências na docência e práticas pedagógicas, a literatura sempre está presente, seja enquanto professora no Ensino superior, ou nas minhas experiências como professora de Libras como primeira língua - L1 na Educação básica, atuando com crianças e adolescentes. Mas, a partir da minha experiência como professora surda, observei que a maioria dos alunos surdos não se interessavam pelas histórias por causa das dificuldades em entender o português na forma escrita.

1 Como usuária de Libras como primeira língua e do português como segunda língua, minha pesquisa foi produzida em língua de sinais e utilizei serviços de tradução para o português escrito, assim como de revisão para ajustá-la à norma culta da língua. Além disso, contei com interpretação simultânea para a mediação durante as aulas e nas orientações no decorrer do Mestrado.

Nesse sentido, o presente trabalho é um recorte da pesquisa que realizei no âmbito do mestrado. Aqui viso analisar as aproximações entre as ilustrações e a narrativa em *A vida íntima de Laura* de Clarice Lispector com as experiências das pessoas surdas, ou seja, com as identidades surdas e a cultura surda, utilizando a obra literária *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*, de autoria de Maria Amin *et al.* publicado no ano de 2008 e ilustrações do escopo da cultura surda, principalmente, as da artista surda Kilma Coutinho. Isso é realizado a partir da perspectiva da autora da pesquisa, mulher surda sinalizante de Libras, motivada a investigar as produções culturais em Libras em interlocução com uma obra de Clarice Lispector.

Por que tratar de Literatura Surda? Porque ela incentiva o desenvolvimento cognitivo, artístico, e outros de quem a acessa. Na sociedade, que é majoritariamente falante de língua portuguesa, os textos são escritos predominantemente nessa língua, por conta disso, a comunidade ouvinte tem o privilégio de acessar mais informações, visto que encontram obras escritas em sua língua. E para o surdo, como se dá esse acesso se as obras literárias em Libras são insuficientes? Se dispõem de poucas publicações nessa língua, possivelmente haverá um prejuízo na aquisição da linguagem, por exemplo.

A literatura surda constitui-se das histórias que têm a Libras, a questão da identidade e da cultura surda presentes nas narrativas. [...] A literatura surda auxilia no conhecimento da língua e cultura para os surdos que ainda não têm acesso a elas. Para crianças surdas, a literatura surda é um meio de referência e também cria uma aproximação com a própria cultura e o aprendizado da sua primeira língua, que facilitará na construção de sua identidade. (Klein; Rosa, 2011, p. 94 apud Mourão, 2016, p. 25).

A Literatura Surda é, portanto, um artefato cultural e nela é possível expressar as representações sociais e registrar as manifestações, os valores, os hábitos e, principalmente, a historicidade das comunidades surdas brasileiras. Segundo Mourão (2016), a Literatura Surda é composta, predominantemente, por narrativas, poesias e piadas. Cada gênero textual citado é produzido na língua materna dos surdos, a língua de sinais, trazendo fortes características da visualidade. Facilitando a identificação com a literatura, principalmente, por serem produzidas em língua de sinais.

A obra de Clarice que escolhi, conforme imagem abaixo, conta a história da galinha Laura que, por ter uma diferença física no pescoço, passa por situações

em que é discriminada. A aproximação feita entre a história de Laura e a vida das pessoas surdas é que a surdez é vista como um problema no corpo, uma falta da capacidade de ouvir e, devido a isso, as pessoas surdas são discriminadas. São diversas as situações nas quais as pessoas surdas sofrem preconceito por serem percebidas diferentes.

Entende-se a correlação entre a história de Laura com a condição social dos surdos como minoria linguística, o que torna a obra relevante para discutirmos sua interlocução com a experiência de ser surdo/a, pois as crianças surdas, ao se identificarem com Laura, poderão interessar-se pela narrativa e despertar apreço pela literatura, estimulando, inclusive, o desenvolvimento na língua.

Para a organização da pesquisa escolhi os caminhos metodológicos que a caracterizam por uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e explicativa. Corroborando com Nascimento-Schulze e Camargo (2000) as subjetividades, tanto da autora como dos pesquisados são estudados e são parte do processo de pesquisa. Quanto ao procedimento utilizado no trabalho, é classificada como documental, visto que se trata de uma investigação de uma determinada obra, especificamente, sobre a narrativa escrita associada as ilustrações de A vida íntima de Laura, da autora Clarice Lispector a fim de analisar e aproximar as representações presentes na narrativa daquelas experienciadas pelas pessoas surdas, presentes em obras da Literatura e Arte surda.

A Literatura e Arte Surda são de suma importância, agregam valor e conhecimento para a Comunidade Surda e são formas de expressões de uma cultura. Pessoas surdas são diferentes das pessoas ouvintes, por conta da sua experiência singular no mundo, dada a condição social em vivências linguísticas particulares e as expressões dessa cultura, deste modo de vida singular estimula, inclusive, o florescimento do "orgulho surdo".

Os gêneros e tipos textuais presentes na literatura, tais como narrativas, piadas e histórias constituem o "ser surdo" e fundamentam a Literatura Surda. Forte ferramenta de expressão e comunicação sinalizada e a modalidade viso-espacial da Libras aproxima crianças, jovens e adultos para o mundo literário, gera prazer e amplia o repertório cultural e literário das Comunidades Surdas, possibilitando também que pesquisas nessa área possam ser desenvolvidas.

Os estudos que discorrem a respeito da Literatura Surda têm crescido nos últimos anos no Brasil. Na contramão disso, as produções literárias em Libras, por sua vez, são escassas, ainda mais as obras em Libras, materiais indispensáveis

para a aquisição da linguagem das crianças surdas e para a ampliação da percepção de mundo delas.

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte da dissertação que defendi em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, intitulada "Identidades surdas e cultura surda e suas representações sociais na obra *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector". No Programa me vinculava à linha de pesquisa Ensino de Línguas e Artes e fui acompanhada pelo professor Dr. Ananias Agostinho da Silva, meu orientador, e pelo professor Dr. Fabiano Souto Rosa, como meu co-orientador pelo período dos anos de 2020 a 2022. É importante ressaltar que para a feitura do trabalho escrito contei com o serviço de tradução para o português escrito e revisão, visto que elaborei em Libras, minha primeira língua.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, corroborando com Nascimento-Schulze e Camargo (2000, p. 289) que afirma a necessidade de trabalhos abertos a complexidade da atualidade, pois nas pesquisas se "desenvolve delineamentos metodológicos que buscam ser suficientemente abertos para fazer justiça à complexidade dos temas atuais".

Associando "tanto a subjetividade do[a] pesquisador [a] quanto daqueles que são estudados, fazem parte do processo de pesquisa e nessa óptica, busca-se compreender o fenômeno no seu interior". (Nascimento-Schulze; Camargo, 2000, p. 289).

Além disso, de acordo com Gil (2002, p. 42), também é explicativa, visto que tem "como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas".

Quanto ao procedimento, a pesquisa é classificada como documental, por se tratar de uma investigação de uma determinada obra, especificamente, sobre a narrativa escrita associando as ilustrações da obra a fim de analisar e aproximar representações presentes na narrativa daquelas experienciadas pelas pessoas surdas, identificando elementos da cultura surda.

Listamos os procedimentos metodológicos, com base em Nascimento-Schulze e Camargo (2000), em quem nos baseamos para executar o presente estudo:

- A. Os princípios do delineamento da pesquisa: definimos o escopo da pesquisa, decidindo qual o objeto, o problema de pesquisa e os objetivos elencados. Também foi elencada a obra *A vida íntima de Laura* da autora Clarice Lispector a ser analisada (análise documental).
- B. A obtenção dos dados: após definir a obra, foi realizado um levantamento bibliográfico das publicações científicas relevantes que tratam sobre os conceitos de identidades, comunidade e cultura surdas, a fim de documentar as concepções discutidas por pesquisadores que se debruçam nestas temáticas e que fosse possível tecer aproximações com a *Literatura Surda*;
- C. A análise de dados: etapa que tem por objetivo analisar as ilustrações e narrativa escrita em *A vida íntima de Laura* em diálogo com o material selecionado sobre as experiências surdas, seja no plano identitário, social, cultural ou linguístico. Para isto, o material coletado em *A vida íntima de Laura* serão analisadas, servindo de “material textual como indicador das representações sociais”. (Nascimento-Schulze; Camargo, 2000, p. 292).

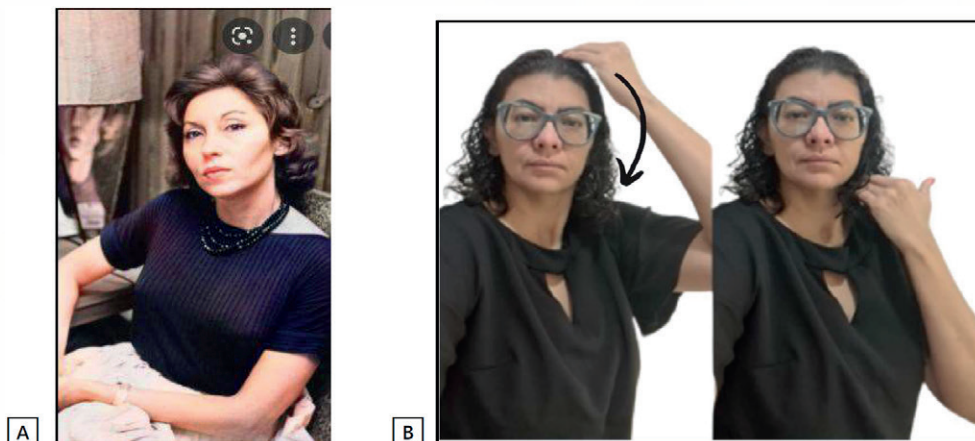
RESULTADOS E DISCUSSÃO

APRESENTAÇÃO DA OBRA E DA AUTORA

Para este trabalho, nos aproximamos um pouco da escritora Clarice Lispector. Na Figura abaixo, apresenta-se o sinal que foi atribuído à autora pela comunidade surda. O sinal foi pesquisado no YouTube² e foi encontrado dois vídeos em que seu sinal pessoal é apresentado, o que possibilita nomeá-la em Libras. Optou-se por usar o sinal que faz associação à imagem de Clarice, como mostra a Figura 2, que parecia o sinal com mais aplicabilidade a referência visual de seu cabelo curto.

2 Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/zDpGBjNd_dU. Acesso em: 12 jun. 2021.

Figura 1 – Sinal da autora Clarice Lispector



Fonte: A) RODRIGUES, 2020; B) Elaboração própria em 2022.

A vida íntima de Laura foi primeiramente publicada no ano de 1974 e reeditado algumas vezes. A publicação que uso para a presente análise foi lançada pela editora Rocco no ano de 1978 e ilustrada por Flor Opazo. A escolha por esta edição (a de capa amarela apresentada na Figura 3) se deu porque nela encontramos mais imagens que em outras. E a análise do texto juntamente com as imagens é primordial para o objetivo com este trabalho.

Figura 2 – Edições de A vida íntima de Laura



Fonte: Amazon, 2022.

Este livro conta a história de Laura, que é uma galinha de quem se diz ter “o pescoço mais feio que já vi no mundo”. O livro conta a vida cotidiana de Laura, que apresenta uma simplicidade, mas, no fundo, nem ela, nem sua história são comuns e incitam reflexões. Percebo Laura simpática, educada, pode parecer um defeito acharem seu pescoço feio e, devido a isso, considerá-la incapaz, mas apenas porque ela não tem penas no pescoço? Dentro ela se sente bonita e orgulhosa por sua família, casada com o galo Luís e mãe de um pintinho amarelinho. Abaixo apresentamos a imagem de Laura e o sinal que atribuímos à personagem.

Figura 3 – Sinal de Laura



Fonte: A) Lispector (1999); B) Elaboração própria em 2022.

O sinal foi criado por mim usando como referência a sua marca física característica, que é ter o pescoço com poucas penas. O sinal de Laura é realizado no pescoço, tem um primeiro movimento em que se toca o pescoço e então sai para o espaço neutro à frente, como mostra a Figura 4.

Ressalto a importância de que a personagem Laura e a autora Clarice Lispector tenham um sinal pessoal, visto que, na comunidade surda, é comum termos um sinal pessoal, que pode fazer referência a uma característica física, a um jeito particular e pessoal, podendo também relacionar-se com a primeira letra do nome da pessoa, e é utilizado como forma de nomeação. É importante, pois gera identificação para a criança surda que possa vir a ter contato com a obra.

PERSPECTIVAS SOBRE O CORPO “DIFERENTE”

Em um trecho, Lispector (1999, p.5) diz que Laura “[...] tem o pescoço mais feio que já vi no mundo. Mas você não se importa, não é? Porque o que vale mesmo é ser bonito por dentro.” A contradição observada neste trecho nos mostra a oposição entre uma condição física do corpo da Laura, característica natural – pois nasceu com esta particularidade, distinta das demais galinhas –, e a orientação seguinte na narrativa que traz a condição psicológica da personagem, ao argumentar que a beleza é aquela interior.

No contexto da vivência das pessoas surdas, em geral, há rejeição da sociedade ao que pode ser entendido como “o diferente” da maioria das pessoas, logo, o que é atípico, o que é minoria não é bem aceito, rechaçado, e por vezes apontado como “anormal”. Essa visão do corpo com defeito é recorrente na vida dos surdos, pois uma das primeiras ações de pais ouvintes, ao descobrirem que seu/sua filho/a é surdo/a, é a busca por aparelhos auditivos, cirurgias, terapia fonoaudiológica, dentre outros. Esses “tratamentos” priorizam a correção do corpo surdo, como se fosse defeito físico e precisasse ser consertado.

Santana e Bergamo (2005) explicam que a estigmatização dos surdos é histórica; considerados pela sociedade como sujeitos “inferiores” por conta da falta de linguagem “oral”, e o preconceito a respeito das línguas de sinais – tidas como mímica, gestos, reforçou a discriminação que esse grupo sofreu (e ainda sofre). Logo, defender a língua de sinais “[...] mais que significar uma autossuficiência [sic] e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem” (Santana; Bergamo, 2005, p. 566).

Essa mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social, vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de deficiente auditivo para surdo, ou ainda Surdo. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Agora, eles passaram a ser “diferentes”. (Santana; Bergamo, 2005, p. 567).

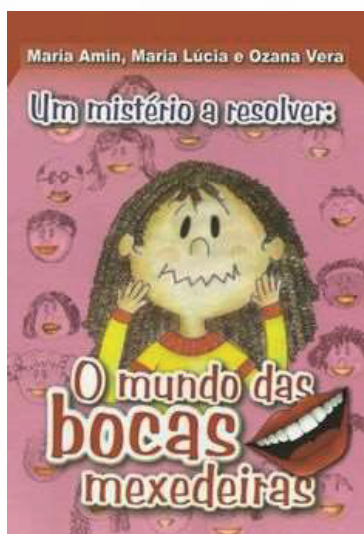
Como Skliar (1998) ressalta, o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. O corpo da Laura apontado como um corpo defeituoso

é característico da sociedade ouvinte em sua busca por normalizar o corpo surdo por meio de um imaginário construído pelo ouvintismo. No entanto, o corpo surdo e a cultura surda não são um problema em si, a língua de sinais representa a forma de se comunicar, de se expressar e é marca distintiva da cultura e identidade surda.

Se mudamos a perspectiva, o corpo ouvinte visto pela pessoa surda sinalizante, poderíamos dizer que a forma de comunicação oral não seria apenas uma “boca mexedeira”?

Como apresentado na interessante obra *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (Figura 5), de autoria de Maria Amin *et al.* publicado no ano de 2008.³

Figura 4 – Livro “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”



Fonte: Amin *et al.* (2008).

Nessa história, Ana, menina surda de apenas 5 anos de idade que, por muito tempo, desconhece a comunidade surda e sua língua, convive com as pessoas ouvintes e não entendia nada simplesmente por não ouvir, ela apenas via bocas se mexendo, as “bocas mexedeiras”. Para Ana, ver a mãe ir à padaria ou ao mercado, mexer a boca e sair com o pão ou com outras compras era um mistério. Ela não entendia como, só

3 Traduzido para Libras e disponível na plataforma YouTube em: <https://youtu.be/kHjqd6y4E-U>. Acesso em: 2 fev. 2021.

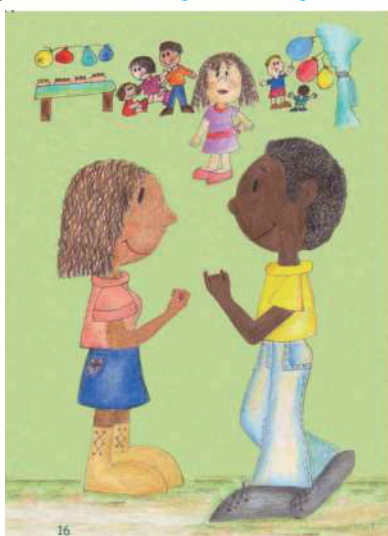
em mexer a boca, sua mãe conseguia e ela, ao imitar essa ação, não conseguia nem se fazer entender nem comprar o que queria. O mexer da boca que ela vê seu pai e sua mãe fazerem torna-se apenas movimento do corpo sem significação.

Podemos então refletir que esse livro nos apresenta outra perspectiva, que é a de uma criança surda, que estranha a forma de comunicação de pessoas ouvintes, visto que ela mesma ainda não tem entendimento de mundo por meio de uma língua, seja de modalidade oral ou visual. Na perspectiva da personagem Ana, o corpo ouvinte, ao oralizar a língua portuguesa por meio da boca, é visto, por esta ótica, como apenas uma boca se mexendo, sem significação linguística.

Ana, em meio às interações, vê as bocas se mexendo e se percebe sozinha, pois os outros possuem uma interação que ela nunca consegue acessar, mesmo que ela se esforce. Ela não sabe como mexer a boca mostrando o que tem a dizer e, ao mesmo tempo, não entende muito do que lhe ocorre nessas interações. Na escola, ela segue imitando o mexer a boca, mas continua sem compreender nem ser compreendida.

Até que um dia, Ana foi com seus pais para uma festa, lá, em meio a tantas pessoas, ela notou que um casal não mexia tanto a boca e sim as mãos e, além disso, parecia que eles estavam se entendendo. Ana chegando cada vez mais pertinho notou algo diferente. É assim que se dá seu primeiro contato com a língua de sinais como vemos na Figura abaixo.

Figura 5 – Ana interagindo em língua de sinais



Fonte: Amin *et al.* (2008).

A partir deste contato com a língua, o livro narra que Ana vai entender sobre a identidade surda, sobre formas de comunicação, por meio da língua de sinais e por meio da língua oral. Aquilo que antes ela não entendia, o mexer das bocas que não fazia sentido, começa a ser compreendido e, após este contato, ela tem a possibilidade de buscar aprender a língua de sinais, de se entender e entender sobre sua identidade surda.

A língua de sinais possibilita a Ana e a tantas crianças, jovens e adultos surdos um contato com um mundo que faça sentido; o contato com as comunidades surdas, o desenvolvimento da cultura e da identidade surda possibilitam entendimento e identificação de si como pessoa surda e com um grupo. Assim como Ana, o contato com a Libras também possibilitou que eu me desenvolvesse como indivíduo social.

A COMUNIDADE SURDA E OS FLORESCIMENTOS DE UMA CULTURA SURDA

Percebemos que a história Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras ilustra muito bem um momento crucial na vida da pessoa surda, que é quando crianças ou até adultos se descobrem e entendem a sua surdez ao se verem em contato com outras pessoas surdas sinalizantes. O livro nos apresenta Ana, que só entende o mistério das bocas mexedeiras ao ter contato com a língua de sinais. Ana passou anos sem entender, sem saber uma língua e isso, sabemos, gera prejuízos ao desenvolvimento das crianças.

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em Libras, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição de língua. Nestas condições, adquirindo a Libras, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que esse se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 588).

A língua de sinais é um elo não apenas para a comunicação e expressão, mas compõe o sujeito surdo pertencente a uma comunidade de fala, que se entende, que

partilha saberes, dores, experiências. As pessoas surdas pertencentes à comunidade surda se reconhecem como falantes de uma mesma língua nacional, a Libras, e defendem a especificidade de sua cultura e forma de ver o mundo por meio da visualidade. Essa diferença é apresentada como característica que demarca um jeito de experienciar o mundo, a condição física referente ao mexer das bocas não é o relevante, mas o mexer das mãos, o movimentar do corpo que torna possível comunicar-se. Apesar de levar o nome de comunidade surda, não são apenas os surdos que a constituem, nela estão presentes pessoas ouvintes, intérpretes e tradutores de língua de sinais, profissionais da educação, dentre outros (Strobel, 2008). A comunidade surda é heterogênea, porém, há um ponto que aproxima todos que dela fazem parte: o uso da língua de sinais. Assim, a língua é o principal elo que une quem pertence a alguma comunidade surda. Portanto, esse vínculo com a língua e seu aprendizado vai além da comunicação por si só. É esse vínculo que cria o sentimento de pertencimento à comunidade surda.

Com as análises aqui desenvolvidas, abriu-se um caminho para elaborar interlocuções entre a narrativa escrita por Clarice Lispector e as identidades e cultura surdas, reforçando o posicionamento do orgulho surdo como elo entre estes elementos que compõem as raízes surdas. A história de Ana com as “as bocas mexedeiras”, as ilustrações de Kilma Coutinho são exemplos da cultura surda que se entrelaçam, Ana representa a criança surda em meio a sociedade ouvinte e seu encontro com a língua de sinais e a comunidade surda sinalizante e Kilma nos faz desfrutar de uma arte realizada por uma pessoa surda mostrando sua perspectiva surda, de suas feridas e de seu orgulho.

Na Figura 7 temos uma ilustração da artista surda Kilma Coutinho, percebemos que as mãos demarcam possibilidades interpretativas, elas estão ao topo da cabeça por possibilitar o desenvolvimento pessoal das pessoas surdas ao descobrirem a comunidade surda e a língua de sinais. A flor na orelha pode nos remeter à imagem da surdez de forma positiva, com orgulho e enquanto florescimento, próximo ao que acontece com a personagem Ana quando tem contato com a língua de sinais e um mundo novo se abre para ela. Um mundo que não é um mistério, mas que ela pode entender e onde pode ser entendida.

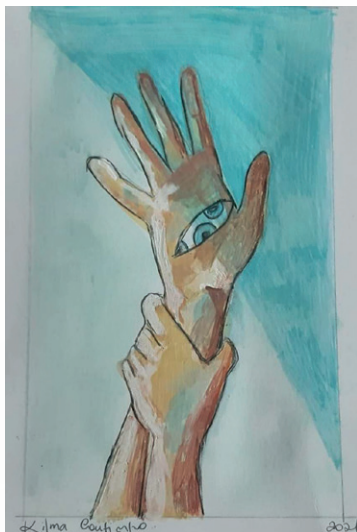
Figura 6 – Obra sem título de Kilma Coutinho



Fonte: Coutinho (2022).

Kilma Coutinho, artista surda pernambucana. A artista, desde bem pequena, enveredou pelas artes, pois desde os 5 anos de idade brinca de desenhar. Ela afirma: “[...] minha vida há muito tempo é arte; minha naturalidade é arte, meu dom é arte. Mas porque é diferente a arte surda? Porque é minha cultura. A arte das mãos, as flores saindo das orelhas, isso é a representatividade surda.” (Coutinho, 2021a, online). Como ela, temos diversos surdos artistas em todo o país e no mundo que representam em suas artes a cultura e a representatividade surda.

Figura 7 – Olho, mão, conceito visão de Kilma Coutinho



Fonte: Coutinho (2021b).

Como podemos perceber nas Figuras 7 e 8, ilustrações de autoria de Kilma Coutinho, as mãos passam a ser mais do que apenas mãos e sob uma outra perspectiva a condição física é ressignificada. Por meio dos olhos é possível ouvir, por meio das mãos, do movimento do corpo, das expressões do rosto, todas associadas permitem a comunicação, expressão. Corroborando com o que a autora surda Laborit afirma.

Os outros ouvem, eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam melhor do que os deles. Tenho as minhas mãos que falam [...] Os que ouvem têm tudo a aprender com aqueles que falam com o corpo. A riqueza da sua língua gestual é um dos tesouros da humanidade. (Laborit, 1994 apud Mourão, 2011, p. 34).

O corpo surdo representado nas obras de Kilma Coutinho associa as mãos à comunicação e à informação. Nas suas ilustrações vemos a flor atravessando os ouvidos da mulher representada, mas por que a flor está exatamente nos ouvidos? A imagem da flor mostra que aquela mulher não escuta com os ouvidos, mas isso se distancia completamente de uma ideia de que ela não se comunica. A surdez enquanto marca de toda uma cultura própria não é motivo de entristecimento da

pessoa, e sim a faz orgulhosa de sua língua, de sua identidade e de sua cultura. O corpo surdo é reverenciado.

Associa-se a metáfora que os surdos são como árvores e seu caule é sustentado por elementos que compõem suas raízes: a comunidade, a identidade e a cultura surda, que constituem a subjetividade de cada indivíduo em sua especificidade, como aquela apresentada na história de Ana em Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras e nas obras de Kilma Coutinho. Esse entrelaçar constitui a comunidade surda, representada na Figura 9, em que cada indivíduo surdo em sua especificidade e em ligação com outros indivíduos, sejam eles surdos ou não surdos, constitui-se uma árvore formando uma imensa floresta de olhos despertos.

Figura 8 – O despertar das árvores dos olhos



Fonte: Scearce (2014, online).

A metáfora em que os surdos são como árvores e são sustentados por raízes composta pela comunidade, a identidade e a cultura surda é defendida com o conceito de Surdidade ou Deafhood, proposto por Paddy Ladd em sua obra “Em busca da Surdidade 2: compreender a Cultura Surda” (Figura 10). Afirma-se que seria um “processo através do qual uma pessoa descobre e desenvolve uma identidade surda como um membro de uma coletividade visual.” (Mindess apud Sutton-Spence, 2006, p. 114).

Figura 9 – Capa de livro com árvore como metáfora para cultura surda



Fonte: Porsinal (2018, online).

Para Sutton-Spence (2006), a produção de um folclore surdo, ou seja, contações, piadas, que compõem as artes e a Literatura Surda, é ao mesmo tempo a “produção” de raízes surdas. As autoras ressaltam que “[...] simplesmente pelo uso da língua, ou pela expressão de determinadas ideias e significados que se fortalecem pela instrução, pela inspiração ou pela celebração.” (Sutton-Spence, 2006, p. 115). E, por meio da arte e do uso criativo das línguas de sinais, tornam-se um “ato de empoderamento [...] para um grupo linguístico minoritário oprimido” (Ladd apud Sutton-Spence, 2006, p. 115).

A comunidade surda é onde o povo surdo está, não sendo definida, portanto, pela delimitação física/espacial. Ela representa a interligação entre indivíduos em função da relação linguística, em que a língua de sinais os aproxima, gerando conforto afetivo. Assim, o uso da Libras marca a cultura e identidade dessa comunidade, bem como pelos movimentos sociais, pelas ações de cunho político, pelo reconhecimento e pela valorização da língua de sinais. Espera-se que esta pesquisa amplie o olhar dos leitores que desconhecem o tema e para aqueles que ainda não estão inseridos na comunidade surda, espera-se que os acolha, assim como a comunidade surda faz com seus pares. Como também torcemos que mais pesquisas sejam realizadas, possibilitando a disseminação da cultura surda para que alcance toda a sociedade.

Nesse contexto, as associações de surdos são espaços ricos da heterogeneidade de pessoas sinalizantes, seja no plano linguístico, quanto histórico e cultural. Estar em contato com essa diversidade impacta diretamente na sinalização de quem interage com esse universo. É comum que surdos relatem que começaram a aprender língua de sinais nessas associações, o que contribui para iniciação ou para ampliação do repertório linguístico desses sujeitos. Cada pessoa que por lá circula é única, traz consigo experiências e vivências diferentes. Logo, a associação de surdos é um local de encontros, socialização, aprendizado formal e informal, ou seja, lá são encontradas inúmeras identidades surdas.

Metaforicamente falando, os surdos são como árvores, sendo seu caule sustentado por raízes compostas pela: comunidade, identidade e cultura surda. Esse rizoma multi-identitário é a comunidade surda, representada por cada indivíduo surdo em sua especificidade e em ligação com outros indivíduos, sejam eles surdos ou não surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise, busquei aproximações da obra *A vida íntima de Laura* com as experiências das pessoas surdas e a cultura surda, visto que, assim como Laura, as pessoas surdas passam por estigmatização, no caso das pessoas surdas devido a sua condição de “não ouvir com os ouvidos” e com isso passam por diversas dificuldades, como as barreiras de comunicação devido ao desconhecimento das línguas de sinais.

A história de Laura contada no livro é um aprendizado sobre como lutar pela existência, pela felicidade e conseguir uma vida simples e ao mesmo tempo emocionante, conseqüentemente podemos refletir que esta obra é importante pela possibilidade de gerar nas crianças surdas este contato e entenderem como perceber e valorizar suas especificidades que as fazem únicas, mesmo que os outros não as vejam de uma forma positiva.

A importância da Literatura Surda se dá pela possibilidade de expressão e entretenimento, como também se revela um espaço em que, associando o prazer e a informação, é possível dar visibilidade às vivências das pessoas surdas como algo positivo.

Na comunidade surda, há diversos artistas surdos e surdas que representam o orgulho surdo por meio de suas obras, a artista surda Kilma Coutinho é uma delas.

Ela traz as mãos em suas obras, a flor atravessando os ouvidos, o olho na mão como elementos que evidenciam as possibilidades da língua de sinais, das identidades surdas e da experiência em comunidade. A experiência visual da língua é ressaltada, as mãos, o movimento do corpo e as expressões faciais são elementos de comunicação e expressão por meio das línguas de sinais.

As identidades surdas, comunidades e culturas surdas compõem uma grande floresta, em que a metáfora da árvore e das raízes surdas são compostas pela grande riqueza que é e pode ser uma comunidade que resiste, se expressa e comunica-se pela visualidade das línguas de sinais, é por meio dela que se floresce, e que se luta e busca entender e relacionar-se com uma sociedade de “bocas mexedeiras”.

Gostaria de ressaltar que o processo de aprendizado com esta pesquisa e com o processo de aprendizado com o mestrado significou para mim como um salto. Enquanto professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas, nas disciplinas que ministro, como as de Escrita de Sinais, Literatura, e outras, torna-se relevante levar o aprendizado com este percurso de formação e pesquisa para minha experiência de docência, em sala de aula, principalmente ao ensinar Libras para alunos ouvintes, que estão ávidos por conhecerem a comunidade surda e a língua de sinais, como também, no curso de Letras Libras. Espero continuar incentivando meus alunos a obterem uma melhor formação e terem uma atuação de qualidade como professores, inclusive de Libras. Com o intuito de estimular que mais profissionais se formem como professores de Libras, e que esse aprimoramento aconteça por todo o país.

Anseio também de que, com este e outros futuros trabalhos, o respeito à LÍNGUA DE SINAIS seja estimulado, principalmente, levando em conta as expressões artísticas e da Literatura Surda para uma maior difusão de um modo vida expresso por meio da Cultura Surda.

REFERÊNCIAS

AMAZON. A vida íntima de Laura. **Amazon.com**. online. 2022. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/vida-%C3%ADntima-Laura-Clarice-Lispector-ebook/dp/B0155EQGDA>. Acesso em: 18 nov. 2023.

AMIN, Maria Aparecida de Oliveira *et al.* **Um mistério a resolver**: o mundo das bocas mexedeiras. [s. l.]: LSB Vídeo, 2008.

COUTINHO, Kilma. Sem título. Giz pastel oleoso sobre papel croquis; dimensão: 27,9 cm x 42 cm. Kilma coutinho Arte surda. **Instagram**. online. 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cby02_ypUvS/. Acesso em: 19 jul. 2022.

COUTINHO, Kilma. Kilma Coutinho. **InspirArte**. online. 2021a. Disponível em: <http://www.inspirarte.art.br/artista/Kilcout/perfil>. Acesso em: 19 jul. 2022.

COUTINHO, Kilma. Olho, Mão, Conceito Visão. **InspirArte**. online. 2021b. Disponível em: <http://www.inspirarte.art.br/post/72504>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xSDKJ9rNyNk/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LISPECTOR, Clarice. A vida íntima de Laura. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, F. de A. **Simetria na poética visual na Língua de Sinais Brasileira**. 2013. 146 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda: experiências das mãos literárias**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151708/001012805.pdf?seque>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/32311> Acesso em: 18 nov. 2023.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.

PORSINAL. Em Busca da Surdidade 2: Compreender a Cultura Surda. Biblioteca. Categorias. Livros. **porsinal.pt**. online. 2018. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=biblioteca&idt=liv&cat=31&idbib=1072>. Acesso em: 18 nov. 2023.

RODRIGUES, Stephanie. Centenário de Clarice Lispector: conheça a trajetória da escritora. Pop & Arte. **G1.globo.com**. online. 10 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/stories/2020/12/10/centenario-de-clarice-lispector-conheca-a-trajetoria-da-escritora.ghtml>. Acesso em: 14 maio 2022.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago., 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>.

SCEARCE, Paul. The awakening trees of eyeth. ilustração digital. online. **cultura-surda.net**. 2014. Disponível em: <https://culturasurda.net/2014/06/20/paul-scearce/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

STROBEL, Karin L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD - Educação Temática Digital, Campinas**, SP, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis RJ: Arara Azul, 2006. p. 110-165.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.003

BIBLIOTECAS DO IFG: EDUCAÇÃO E ARTE PARA ALÉM DOS MUROS DA INSTITUIÇÃO

MILENA BRUNO HENRIQUE GUIMARÃES

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás - IFG, milena.guimaraes@estudantes.ifg.edu.br;

LUCIANA CAMPOS DE OLIVEIRA DIAS

Doutora pelo Curso de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, luciana.dias@ifg.edu.br.

RESUMO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possui um modelo de instituição que atua na educação básica, superior e profissional de maneira pluricurricular e multicampi (Brasil, 2008). Às bibliotecas dessas instituições coube um desafio: dar suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão nesse contexto diversificado. Considera-se um desafio, pois essas bibliotecas precisam atender regulamentações específicas conforme sua natureza, sejam escolares, universitárias e, ainda, prestar atendimento ao público externo, mesmo que com serviços limitados. Com a expansão da Rede Federal, as bibliotecas dos Institutos Federais tendem a ser a maior biblioteca disponível para a população, em alguns municípios do país (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018b). Como parte de uma pesquisa de mestrado, o artigo apresenta projetos desenvolvidos pelas bibliotecas do Instituto Federal de Goiás, demonstrando como essas bibliotecas têm contribuído com a educação (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012) da sociedade no estado de Goiás. Foram analisados produtos e serviços oferecidos pelas quatorze bibliotecas que constituem o Sistema Integrado de Bibliotecas do Instituto Federal de Goiás através dos relatórios de gestão, visitas presenciais e entrevista semiestruturada a um servidor de cada biblioteca do Sistema. Apesar de ainda não terem atingido o nível exemplar de infraestrutura (Universidade Federal de Minas Gerais, 2010), em razão de limitações orçamentárias e de pessoal, as bibliotecas promovem diversos projetos de extensão e participam direta ou indiretamente de projetos de pesquisa e ensino. Seja em parceria com outros

setores e servidores, seja contando apenas com a própria equipe, as bibliotecas promovem concursos culturais, exposições de artes plásticas, mostras de cinema, clubes de leitura, oficinas e cursos de extensão. Assim, essas bibliotecas atuam como espaços de aprendizagem, promoção de cultura e lazer, não somente para alunos e servidores, mas também para a população próxima.

Palavras-chave: Biblioteca, Instituto Federal de Goiás, Projetos de ensino, pesquisa e extensão.

INTRODUÇÃO

Partindo de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem investigado as bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) sob a perspectiva escolar, o presente artigo visa demonstrar formas de atuação das bibliotecas que podem contribuir com a educação, relatando alguns projetos desenvolvidos pelas bibliotecas do IFG.

A pesquisadora Bernadete Campello (2012) destaca a tendência das pesquisas em bibliotecas escolares que têm mudado o foco de diagnósticos de precariedade das bibliotecas brasileiras para a importância da função educativa desse setor, buscando embasamento científico da influência da biblioteca na aprendizagem.

Campello (2022) fala também sobre a invisibilidade do profissional bibliotecário e do seu isolamento na escola. As bibliotecas das instituições de ensino devem fazer parte do processo ensino-aprendizagem, tanto na perspectiva da educação formal quanto da não formal. Mas, para isso, precisa de condições adequadas de pessoal, estrutura e recursos para desenvolver bem o seu papel. Divulgar projetos, experiências e pesquisas realizadas em bibliotecas fora dos eventos e das revistas da área de Biblioteconomia é uma maneira de dar visibilidade ao profissional bibliotecário e valorizar a biblioteca.

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

O sentido de educação é muito amplo e já foi estudado e refletido por diversos autores. Em 1981, Carlos Rodrigues Brandão escreveu o livro “O que é educação” que começa assim:

Ninguém escapa da educação. Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1981, p. 7).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 133) “A educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social.”

A explicação dos autores vai ao encontro do que estabelece o artigo duzentos e cinco da Constituição Federal (1988): “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). E ambas as defesas estão em consonância com os objetivos dos Institutos Federais de formação inicial e continuada, educação profissional e tecnológica, realização de pesquisas aplicadas e desenvolvimento de atividades de extensão com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos; geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão (Brasil, 2008, p.4).

Gohn (2010) explica que a educação pode ser considerada em seu sentido amplo, mas pode ser subdividida em três campos:

Por isso trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados, da educação formal, informal e não formal. [...] Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.) (Gohn, 2010, p.15-16).

Almeida e Oliveira (2016) apresentam como critérios para diferenciação desses três campos da educação, o local (dentro ou fora dos espaços escolares), a intencionalidade, a formalidade e a sistematização do conhecimento. Esses critérios podem ajudar a entender os três campos, mas não significa que são absolutos. “Estas modalidades de ensino não são substitutivas, mas se complementam [...] os três formatos de ensino podem ocorrer em espaços formais e não formais de educação” (Almeida; Oliveira, 2016 p. 4).

Em relação ao local ou espaço onde a educação ocorre é mais relevante o tipo de interação que acontece naquele ambiente do que o lugar em si. Na escola ou até mesmo na sala de aula, lugar privilegiado da educação formal, também acontece a educação não formal e informal. Nem tudo na interação professor-aluno é planejado e sistematizado com uma intenção clara, e ainda assim, educa. Uma conversa de

corredor, um comentário banal, a postura, os hábitos das pessoas podem influenciar outras, sem uma intenção real.

Da mesma maneira, a intencionalidade e formalidade podem ser consideradas critérios de classificação, pressupondo uma obrigatoriedade da educação formal e uma livre escolha para a educação não formal e informal. Todavia, há pressões sociais que podem "forçar" a pessoa a buscar certo aprendizado não obrigatório, como também ela pode não sentir como uma obrigação ter de cursar a educação formal e buscá-la livremente.

A Educação Profissional e Tecnológica, especialmente da Rede Federal, se pauta na "articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos" (Brasil, 2010b, p. 6), agindo sobre o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Muito mais que um espaço formal de educação preocupado apenas com elevação de escolarização e empregabilidade; a Educação Profissional e Tecnológica se preocupa com a formação integral das pessoas e o desenvolvimento socioeconômico dos lugares. Assim, a Educação Profissional e Tecnológica se concretiza unindo educação formal e não formal como atividades que se complementam. Pode-se citar como exemplo tanto os projetos de ensino quanto de extensão, que não têm participação obrigatória, mas tem intencionalidade de se ensinar e aprender no processo.

Para um conceito fazer sentido para aquele que está aprendendo, o conhecimento prévio e as vivências fazem toda a diferença. Um aluno pode receber informações sobre um determinado assunto em sala de aula e formar o conceito (entender o sentido) daquilo só depois, assistindo televisão, conversando com um amigo ou até olhando para a natureza. Dessa forma, os saberes se complementam: teoria, realidade e prática.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 133) falam sobre a tríplice responsabilidade da educação pública:

ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-los positivamente.

Apesar de não ser a realidade da maioria das escolas, muitos autores defendem que o espaço escolar deve promover a formação integral dos sujeitos. Há várias formas de se referir a essa concepção de educação: unitária, politécnica,

tecnológica, omnilateral, integral. Mesmo havendo ressalvas e intensos debates quanto à nomenclatura mais apropriada, a grosso modo¹ pode-se considerar que todos defendem uma educação que contemple diferentes dimensões da vida: conhecimentos científicos, sociais, culturais e técnicos.

Na dualidade da formação para o trabalho, na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, desde os tempos remotos, pode-se considerar que a educação não formal já estava presente dos dois lados, mesmo que ainda não se utilizasse essa denominação.

Apesar da particularidade de cada cultura, de maneira geral, com a ascensão da burguesia, a expansão capitalista, o processo de globalização e o desenvolvimento tecnológico; o mundo ficou “acelerado” e as escolas - responsáveis pela educação formal das pessoas - já não conseguiam atender com qualidade a demanda crescente. Além disso, as mudanças curriculares são lentas e burocráticas, não conseguindo acompanhar as mudanças no mundo e nem atender às demandas de capacitação profissional (Fávero, 2007).

As atividades extracurriculares, também chamadas de educação não formal, foram ganhando espaço e valorização na sociedade. Além da questão elitista, um processo de mercantilização da educação transformou o que deveria ser básico e para todos, em luxo e diferencial como atividades culturais, esportivas e práticas.

Dentro das escolas e universidades (espaços tradicionalmente reconhecidos como formais de educação), existe [ou deveria existir] um setor que pode ser considerado como espaço não formal de educação, que é a biblioteca. As bibliotecas escolares e universitárias podem ser entendidas como espaços não formais de educação ao promoverem o incentivo à leitura e à pesquisa de forma intencional, mas não tão sistematizada. A biblioteca deve participar tanto de atividades curriculares, como promover ações de extensão, cultura e lazer.

A educação não formal pode ser vista como um instrumento de emancipação humana, mas não necessariamente. Se a intenção e efetivação da atividade tem um caráter transformador, que leva à ação e reflexão, especialmente em relação às desigualdades sociais, essa atividade de educação não formal está atuando como instrumento de emancipação humana.

1 “A grosso modo” é uma locução latina que significa de modo impreciso, sem grande rigor. (Nota da autora)

Por outro lado, se a atividade proposta apenas reforça as estruturas de desigualdade e exclusão social, com intenção de controle e submissão das camadas mais pobres da sociedade; oferecendo por exemplo capacitação (treinamento) para realização de atividades simples e mecânicas, sustentando uma necessidade do mercado de trabalho, essa atividade de educação não formal está atuando como instrumento de opressão e barbárie, conforme demonstrado na pesquisa de Lima (2014).

A pesquisa de doutorado do professor Raimundo Martins Lima: "A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010): prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?" constatou que as bibliotecas escolares investigadas não estavam "instrumentalizadas para contribuir de forma positiva para a emancipação social e política dos seus usuários, tendo sido identificada só uma exceção" (Lima, 2014, p. 9). As bibliotecas escolares, além de atuarem no processo pedagógico, têm a responsabilidade de participarem do processo de formação cultural dos alunos, atuando tanto na educação formal (em parceria com os professores) quanto na educação não formal com atividade de letramento informacional e literário.

Segundo Gohn (2010, p. 42) "um processo de aprendizagem ocorre quando as informações fazem sentido para os indivíduos inseridos num dado contexto social." Sob esse aspecto, a educação não formal pode contribuir nos processos de aprendizagem ao utilizar diferentes técnicas e linguagens para transmitir a informação e refletir junto sobre seu significado e aplicação. A flexibilidade do tempo de aprendizagem e a não obrigatoriedade também contribuem ao respeitar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, diferente do que acontece na educação formal. Percebe-se na educação formal a preocupação exagerada com o tempo e certificação, e muitas vezes os alunos seguem para novos conteúdos, séries, períodos ou anos sem ter aprendido, realmente, o conteúdo previsto.

O INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e tem origem nas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909 por meio do Decreto nº 7.566 assinado pelo então presidente Nilo Peçanha (Brasil, 1909).

Ao longo dos anos, a instituição passou por diversas mudanças políticas, sociais, geográficas e nominais. A Escola de Aprendizes e Artífices do Estado de

Goiás funcionava na antiga capital de Goiás, Vila Boa, atual Cidade de Goiás. Em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, passou a se chamar Escola Técnica de Goiânia (ETG) e se estabeleceu na nova capital do Estado de Goiás em Goiânia. Em 1965, a Escola Técnica de Goiânia (ETG) passou a se chamar Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) por meio da Lei nº 4.759. Ao iniciar o processo de expansão da Rede Federal em Goiás, em 1988, foi criada em Jataí a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Em 1999, um novo decreto alterou o nome da instituição para Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO). Em 2007, foi inaugurada a segunda Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET-GO no município de Inhumas. Em 2008, foram inauguradas mais duas UNEDs: uma no município de Itumbiara e outra no município de Uruaçu.

Em dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O CEFET-GO passou a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás ou de forma resumida: Instituto Federal de Goiás (IFG). Com isso, as quatro Unidades de Ensino Descentralizadas de Goiás (Jataí, Inhumas, Itumbiara e Uruaçu) passaram a ser **Campi** do IFG, assim como Goiânia.

Seguindo no processo de expansão da Rede Federal, nos anos seguintes foram inaugurados mais nove **Campi** do IFG: em 2010, nos municípios de Anápolis, Luziânia e Formosa; em 2012, nos municípios de Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás e, em 2014, nos municípios de Águas Lindas, Senador Canedo, Valparaíso, além de mais uma unidade no município de Goiânia chamada Campus Goiânia Oeste.

Atualmente, o IFG é composto por quatorze **Campi** espalhados pelo Estado de Goiás e uma Reitoria com sede no município de Goiânia.

AS BIBLIOTECAS DA REDE FEDERAL

Há vários tipos de bibliotecas: escolares, universitárias, especializadas, especiais, públicas, comunitárias e nacionais. Essa classificação se dá, principalmente, pelo público a quem se destina seus serviços e aos objetivos das instituições que as criaram e as mantêm.

“Sua existência e a atuação, pois, estão vinculadas aos objetivos e responsabilidades da instituição que a criou, já que não possui autonomia jurídica, administrativa e financeira para se autodefinir” (Lima, 2014, p. 15).

A lei de criação dos Institutos Federais estabelece que:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008)

Com isso, às bibliotecas dessas instituições coube um novo desafio: dar suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão a esse público diversificado. Pela classificação geral dos tipos de biblioteca, as bibliotecas da Rede Federal são simultaneamente escolares, universitárias e parcialmente públicas, pois além do seu público interno (alunos e servidores) prestam alguns serviços à comunidade geral e são mantidas pelo orçamento público central (BRASIL, 2010b, p.7).

Essa dinâmica é considerada um desafio, pois essas bibliotecas precisam atender regulamentações específicas para bibliotecas escolares, universitárias e ainda prestar atendimento ao público externo, mesmo que com serviços limitados. Com a expansão da Rede Federal, as bibliotecas dos Institutos Federais podem ser as maiores bibliotecas disponíveis à população em geral, em alguns municípios do país (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018b, p. 12).

A legislação (Lei nº 4.084/1962 e Lei nº 9.674/1988) assegura que as atividades de gestão e administração de bibliotecas devem ser realizadas por bacharéis em Biblioteconomia. Sem esse requisito caracteriza-se como exercício ilegal da profissão. E para as instituições de educação básica e superior não é uma questão opcional ter ou não o espaço, acervo, o profissional, produtos e serviços da área; é obrigação da instituição e direito da comunidade escolar/universitária.

No âmbito universitário, a cobrança e fiscalização é antiga e a situação é acompanhada com regularidade pelo Ministério da Educação (MEC) e os Conselhos Regionais de Biblioteconomia (CRB); inclusive sua existência e atuação é um dos critérios para a regularização dos cursos superiores. Já no âmbito da educação básica, a lei é relativamente nova. A Lei nº 12.244, que estabelece a universalização das bibliotecas em instituições de ensino no país, foi publicada em 2010 com previsão para as instituições se adequarem em um prazo máximo de dez anos. Isso

significa que desde de 2020 todas as instituições de ensino deveriam ter um espaço para a biblioteca, com um acervo mínimo, sob a administração de um bibliotecário (Brasil, 2010a).

Algumas bibliotecas da Rede Federal têm buscado diversificar o acervo e tornar o ambiente mais acolhedor e atrativo. Quando possível, ambientes mais espaçosos e coloridos com sofás, pufes e tapetes para leituras despreocupadas e descanso. Além dos livros técnicos e de referência, literatura diversificada, incluindo quadrinhos e mangás. O acervo não se restringe apenas a livros e revistas impressos, uma vez que são disponibilizados livros eletrônicos (assinatura de biblioteca virtual), que podem ser acessados pelos computadores da biblioteca, pelos **smartphones** (via **internet** sem fio) ou de casa com senha de usuário. Os serviços e produtos também têm se expandido. Algumas bibliotecas emprestam jogos de tabuleiro para uso local; montagem de quebra-cabeça de forma coletiva; clubes de leitura; sessões de filmes; gincanas; desafios; concursos de desenho, poesia, resenha, conto, crônica.

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito ao papel da escola na promoção e no incentivo das atividades de cultura e de lazer. Na pesquisa de opinião, o espaço escolar aparece fortemente ligado ao acesso de bens culturais. Ou seja, a pessoa jovem que está na escola lê mais do que aquela que não estuda (69,1% x 49,2%), assim como vai mais a espaços onde tem acesso à cultura e ao lazer (90,5% x 83,8%), tem mais acesso ao computador e à Internet (58,3% x 40,7%) e participa mais dos meios de comunicação como produtora (24,7% x 19,8%). (Oliveira; Silva; Rodrigues, 2006, p. 64)

O incentivo a atividades culturais e de lazer não precisa se restringir ao espaço da biblioteca, mas este setor tem a possibilidade de envolver os estudantes, acolhê-los e estimulá-los, caso esteja instrumentalizada para isso. Para oportunizar a socialização dos estudantes, de maneira produtiva, é necessário espaço físico adequado, pessoal suficiente para manter a biblioteca aberta antes, durante e depois das aulas e recursos regulares para atualização do acervo e promoção das atividades.

O Estatuto do IFG tem como um dos princípios norteadores o “compromisso com a contextualização da instituição mediada pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão”; uma de suas finalidades é “desenvolver ações de extensão e de divulgação científica, tecnológica e cultural” e um dos seus objetivos é “manter constante

diálogo com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, como forma de institucionalização de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018a, p. 3-5). Apesar de não se referir à biblioteca nenhuma vez, os produtos e serviços oferecidos pelas bibliotecas devem seguir os mesmos princípios, finalidades e objetivos da instituição, neste caso, descritos no Estatuto.

Em 2013 foi instituído o “Sistema Integrado de Bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (SIB/IFG), vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. [...] tem a finalidade de gerenciar o funcionamento integrado das bibliotecas” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2013, p. 1). As ações do SIB/IFG são regidas por um regimento interno.

METODOLOGIA

Para responder à pergunta: “Como as bibliotecas do IFG têm contribuído com a educação para a sociedade?”, foi realizado um recorte em uma pesquisa de mestrado em andamento analisando, especificamente, os produtos e serviços oferecidos pelas quatorze bibliotecas que constituem o Sistema Integrado de Bibliotecas do Instituto Federal de Goiás. A pesquisa é bibliográfica, documental e de campo.

No que tange à pesquisa bibliográfica, foram buscados livros, artigos, dissertações e teses sobre bibliotecas, educação e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A pesquisa documental analisou os documentos gerais e institucionais em relação às bibliotecas, tais como: Leis, Decretos, Estatuto, Regimento Geral, Projeto Político Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatórios de Gestão, Regimento Interno do SIB/IFG, páginas das bibliotecas no *site* institucional e publicações nas redes sociais das bibliotecas do IFG.

Para a pesquisa de campo, foi necessária a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFG. Após a aprovação², a pesquisadora visitou os quatorze *campi* do IFG aplicando dois instrumentos de coleta de dados: um formulário de avaliação da biblioteca e uma entrevista semiestruturada com um servidor de cada biblioteca. Um dos propósitos de aplicar dois instrumentos para

2 Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 65680722.2.0000.8082

a coleta de dados foi confrontar a perspectiva da pesquisadora (alguém externo) com a de um servidor local (alguém interno). As entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro e março de 2023. Durante as visitas, foram realizados também registros fotográficos dos espaços.

Ambos os instrumentos foram divididos em oito blocos: identificação do campus; horário de funcionamento; espaço físico; mobiliário e equipamentos; acervo; frequência de utilização; serviços e atividades oferecidos; e pessoal (recursos humanos). Cada bloco com várias perguntas e um espaço para observações.

Os instrumentos foram construídos com base em leis federais e resoluções do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB). Apesar de não estar mais vigente na íntegra, o documento produzido em 2010 pelo Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com o CFB, que estabelece parâmetros para criação e avaliação de bibliotecas escolares, serviu de base aos instrumentos de coleta de dados.

O documento produzido pelo GEBE/CFB é dividido em duas partes: a primeira com indicadores e a segunda com um modelo de instrumento de avaliação e planejamento de bibliotecas escolares. O documento propõe classificar cada indicador (espaço físico, acervo, computador com acesso à internet, organização do acervo, serviços e atividades, e pessoal) em nível básico ou exemplar:

Espera-se que, no nível básico, os indicadores sejam um ponto de partida, servindo para orientar a maioria das escolas que desejem criar sua biblioteca ou reformular espaços que ali já existem, mas que não podem ser considerados como biblioteca. No nível exemplar os indicadores significam um horizonte a ser alcançado (Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, p.8).

É importante destacar que, apesar do instrumento de coleta de dados ter sido dividido em blocos, as respostas estão diretamente relacionadas. Por exemplo, horário de funcionamento e pessoal, isto é, recursos humanos. Para uma biblioteca com dois servidores é inviável manter quinze horas de atendimento ininterrupto de segunda a sexta-feira (das 7h às 22h) e abrir aos sábados letivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação aos serviços e atividades oferecidos pelas bibliotecas do IFG foi apresentada aos entrevistados uma lista com opções para eles dizerem se a biblioteca costuma oferecer aquele serviço ou atividade ao menos uma vez ao ano. Eles poderiam também indicar mais opções para a lista.

O quadro 1 apresenta a relação de serviços e atividades investigadas e quantas bibliotecas os oferecem ao menos uma vez ao ano.

Quadro 1 - Serviços e atividades das bibliotecas do SIB/IFG

Serviços e atividades oferecidas (ao menos uma vez ao ano)	Quantidade de bibliotecas do SIB/IFG que oferecem o serviço ou atividade
Acesso ao acervo	14
Consulta local	14
Empréstimo domiciliar	14
Renovação, reserva e devolução de materiais	14
Orientação individual à pesquisa	14
Orientação coletiva à pesquisa	14
Orientação à pesquisa na <i>internet</i> (base de dados e outras)	13
Visitas orientadas	12
Folheto/guia da biblioteca (impresso)	9
Folheto/guia da biblioteca (digital)	4
Roda de conversa/ clube de leitura/ clube do livro (regular)	3
Roda de conversa/ clube de leitura/ clube do livro (esporádico)	4
Divulgação de novas aquisições	10
Boletim informativo	1
Mural	10
Exposições	7
Feira de livros	3
Encontro com escritores/ lançamento de livros	6
Palestras	8

Serviços e atividades oferecidas (ao menos uma vez ao ano)	Quantidade de bibliotecas do SIB/IFG que oferecem o serviço ou atividade
Apresentações artísticas	8
Concursos/Desafios/Premiações	6
Oficinas	9
Exibição/ debate de filmes/ curtas/documentários	5
<i>Site/ homepage</i>	13
Redes sociais da biblioteca	6
Consulta local e <i>on-line</i> ao catálogo	14
Acesso à <i>internet</i> através da sala de informática e também rede sem fio	14
Elaboração de ficha catalográfica	13
Levantamento Bibliográfico	11
Fontes de Informação <i>on-line</i>	14
Atendimento <i>on-line</i> (e-mail e redes sociais)	14
Declaração de nada consta	14
Emissão de Guia de Recolhimento da União	14
Materiais bibliográficos para doação	6

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2023.

Da relação com trinta e quatro opções, apenas doze serviços e atividades são oferecidos por todas as quatorze bibliotecas do SIB/IFG. Os serviços e atividades com menores incidências são relativos principalmente ao incentivo à leitura.

Para entender as diferenças de oferta dos serviços e atividades pelas bibliotecas do SIB/IFG, é necessário considerar outros fatores como: o tamanho e a estrutura física de cada biblioteca (a menor no IFG tem cem metros quadrados e a maior tem mil quinhentos e quarenta metros quadrados); o número de servidores no setor (algumas bibliotecas possuem dois servidores e outra possui dezesseis); a quantidade de estudantes que o campus atende (em 2022 um dos *campi* teve trezentos e treze matrículas e outro três mil novecentos e trinta e nove); a diversidade de cursos que cada campus oferece, dentre outros fatores como estrutura, recursos e orçamento interferem, mas não determinam. A biblioteca com a maior diversidade de serviços e atividades oferecidas é a quarta menor do IFG (trezentos e trinta e dois metros quadrados), possui seis servidores no setor, e em 2022 o campus tinha quinhentos e seis alunos matriculados.

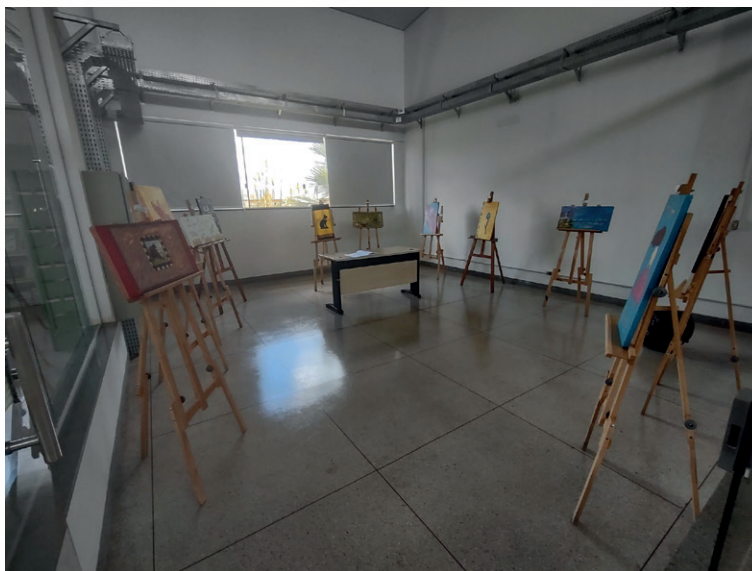
A seguir algumas atividades e serviços realizados pelas bibliotecas do IFG.

EXPOSIÇÕES

Metade das bibliotecas do SIB/IFG afirmaram realizar exposições ao menos uma vez ao ano. No entanto, duas das bibliotecas destinaram parte de seu espaço para manter exposições ao longo do ano.

No Campus Jataí, uma sala da biblioteca foi transformada em espaço cultural. No período da pesquisa de campo estava acontecendo a exposição “R(e)existência de Corpos e Saberes”, “uma parceria entre o Atelier Livre do IFG Campus Jataí, em parceria com a comissão do Evento da XIII Consciência Negra e a Biblioteca Veredas da Leitura do IFG Campus Jataí” (Coletivo de Atelier Livre, 2022)³.

Foto 1 – Espaço cultural da biblioteca Veredas da Leitura do Campus Jataí



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A biblioteca do Campus Cidade de Goiás também destina um espaço à exposição de trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos e professores do Campus. O projeto é intitulado “Bibliogaleria”.

3 Documento não publicado.

Fotos 2 - Biblioteca do IFG Campus Cidade de Goiás



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Fotos 3 - Bibliogaleria do Campus Cidade de Goiás



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

EXIBIÇÃO E DEBATE DE FILMES, CURTAS E DOCUMENTÁRIOS

Cinco das bibliotecas do SIB/IFG afirmaram realizar exposições e debates de filmes, curtas-metragens e documentários. Curiosamente, o único campus que possui sala de áudio e vídeo dentro da sua estrutura não oferece o serviço.

A Biblioteca Atena, do IFG Campus Inhumas, desde 2014 tem participado do projeto “Mostra de Cinema e Direitos Humanos” como local de exibição e debate das produções da mostra. O projeto é do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania que envia as produções audiovisuais em mídia DVD com cartazes para divulgação às instituições interessadas em serem locais de exibição. A instituição fica com as obras, e se compromete a realizar ao menos uma exposição com debate sobre uma das obras da edição do evento e enviar relatório com número de participantes e fotos da atividade. No acervo da biblioteca Atena estão disponíveis os catálogos e os DVDs das edições nove, dez, onze e doze da Mostra para consulta e empréstimo domiciliar.

CLUBE DO LIVRO

Três das bibliotecas do SIB/IFG afirmaram realizar roda de conversa, clube de leitura ou clube do livro de forma regular; quatro das bibliotecas do SIB/IFG afirmaram realizar roda de conversa, clube de leitura ou clube do livro de forma esporádica.

Promover momentos para as pessoas conversarem sobre obras literárias são atividades com diversos benefícios como o desenvolvimento de habilidades sociais e competências linguísticas. Rodas de conversa são atividades pontuais que geralmente fazem parte da programação de um evento maior como a “Semana do Nacional do Livro e da Biblioteca”. Clubes de leitura ou clubes do livro geralmente são projetos mais longos, com prazo determinado e que podem se renovar. Não há regras específicas para clubes de leitura ou do livro e sim modelos e orientações para seu desenvolvimento. O pesquisador Rildo Cosson é um estudioso da área e possui várias publicações sobre literatura, letramento literário e círculos de leitura. Cosson (2014) utiliza o termo círculo de leitura ao invés de clube de leitura ou clube do livro. Para ele, “um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu para tal fim.” (Cosson, 2014, p. 160).

A biblioteca do IFG Campus Itumbiara realizou entre 2021 e 2022 um grande projeto de extensão intitulado “Clube do livro IFG” que atuou em várias frentes: rodas de conversa; palestras; concurso de desenho, poesia e sarau virtual; **quiz** sobre as obras indicadas, sorteios e feirinha literária. O projeto⁴ aconteceu entre outubro de 2021 e julho de 2022 com atividades via **Youtube** (<https://www.youtube.com/@ClubedoLivroIFG>), **Google Meet**, **Instagram** (<https://www.instagram.com/clubedolivroifg/>) e grupo no **WhatsApp**; e buscou envolver tanto a comunidade externa quanto os alunos e servidores do Campus.

Apesar de o projeto ter atingido quase cento e cinquenta participantes de diversas cidades, para 2023 a equipe optou por focar nos alunos dos cursos técnicos integrados do próprio Campus, transformando a ação de extensão em projeto de ensino, com encontros presenciais na biblioteca uma vez ao mês.

CONCURSOS CULTURAIS

Seis das bibliotecas do SIB/IFG afirmaram realizar concursos, desafios e ou premiações ao menos uma vez ao ano. Há concursos de desenho, poesia, resenha; desafios e brincadeiras variadas, assim como as premiações: doces, chocolates, pipocas, livros, revistas, gibis, mangás, marca-páginas, canecas, camisetas, canetas, sacolas, fones de ouvido, ingressos de cinema dentre outros.

Um evento já tradicional no Campus Inhumas é o “Concurso Cultural Leitores/as Destaque do Ano”, que em 2023 realizou sua décima primeira edição. O concurso começou em 2013, premiando os usuários da biblioteca que mais realizaram empréstimos de livros literários ao longo do ano. Nos anos seguintes, o concurso foi sendo aprimorado, e começou a estimular a escrita de resenhas de livros literários, e premiar aqueles que entregassem mais resenhas. Cada participante tem suas produções escritas acompanhadas por um mediador de leitura que lê, corrige, comenta, faz sugestões e indicações de leitura. Ao longo do ano, são realizadas também palestras e oficinas e no final do concurso uma resenha de cada participante pode fazer parte da coletânea “Leitura e Criação”, disponibilizada em formato impresso na biblioteca, e em formato eletrônico na página da biblioteca no **site** institucional.

4 **Site** do projeto Clube do livro IFG: primeira temporada: <https://www.clubedolivrodenegocios.com.br/clube-do-livro-ifg>

O projeto começou com o público interno, depois envolveu escolas públicas parceiras e em 2018 se tornou ação de extensão, abrindo para a participação do público em geral. Em 2020, o Centro Editorial e Gráfico da Universidade Federal de Goiás (CEGRAF UFG) publicou em formato eletrônico (**e-book**) o livro “Leitura e Criação”⁵, reunindo produções dos participantes das quatro primeiras edições do concurso, ou seja, de 2014 a 2017. A obra possui crônicas, resenhas, textos resultantes das oficinas, palestras e mesas-redondas, além de cartazes de divulgação das atividades e informações sobre a trajetória do concurso.

O concurso é regido por edital de chamada pública anual, tanto para os participantes quanto para empresas que queiram doar itens à premiação. Gradativamente, a premiação passou a ser pela qualidade da resenha, que é avaliada por uma banca com pareceristas às cegas.

CURSO DE EXTENSÃO

No IFG, os projetos podem ser de ensino, pesquisa ou extensão. Os projetos de pesquisa possuem caráter científico; os de ensino são voltados aos alunos e os de extensão são voltados principalmente à comunidade externa. As ações de extensão podem ser classificadas como: programas; projetos; prestação de serviços e processos tecnológicos; eventos; curso de extensão; incubadoras sociais, tecnológicas e associações; mobilidade extensionista; grupo de extensão (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2019, p. 6-7).

Em 2023, a Biblioteca Atena do IFG Campus Inhumas promoveu, além do “11º Concurso Cultural Leitores/as Destaque do Ano”, um curso de extensão intitulado “Leitura e criação: formação de mediadores/as literários”. O curso ofereceu cem vagas e foi realizado na modalidade Educação a Distância (EAD) através do “Ambiente virtual de ensino-aprendizagem **Moodle** IFG, com atividades práticas e avaliações assíncronas” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2023, p. 4).

Em 2019, as bibliotecárias do Campus Inhumas também ofereceram um curso de “Formação de Mediadores de Leitura”, só que para professores da Coordenação Regional de Educação de Inhumas.

5 **Link para e-book** “Leitura e Criação”: https://ifg.edu.br/attachments/article/13969/Antologia_miolo_leitura_e_cria%C3%A7ao.pdf

Os membros da equipe da Biblioteca Atena também participaram como ministrantes de módulos em outros cursos de extensão de Formação Inicial e Continuada (FIC), como: “Informática básica: ferramentas de pesquisa e uso de aplicativos para celulares”, “Introdução pesquisa científica”, “Libras I” e “Libras II”.

OFICINAS

Nove das bibliotecas do SIB/IFG afirmaram promover oficinas ao menos uma vez ao ano. Essas oficinas geralmente estão vinculadas à programação de eventos ou projetos. Os temas são variados, assim como o público, e o formato é presencial, remoto ou híbrido.

Em março e abril de 2023, a biblioteca do Campus Aparecida de Goiânia promoveu uma oficina de pesquisa em fontes de informação para os alunos dos últimos períodos dos cursos superiores do Campus. Também em março de 2023, a biblioteca do Campus Inhumas promoveu uma oficina sobre o gênero resenha, aberta a toda a comunidade, e em maio, promoveu uma oficina de origami para os servidores terceirizados do Campus.

As oficinas podem ser voltadas tanto para o meio acadêmico, cultural ou social: oficina de como preencher o currículo *lattes*; como normalizar trabalhos, segundo a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas); como fazer citações e referências, evitando cometer plágio; oficinas de escrita (texto publicitário, conto, crônica, poesia, resenha); produção de marca-página; criação de produção de narrativas seriadas para *web* dentre outras.

EMPRÉSTIMO PARA COMUNIDADE EM GERAL

O Regimento Interno do SIB/IFG, no artigo dezenove, classifica os usuários das bibliotecas do IFG em quatro tipos: corpo docente, corpo discente, técnico-administrativos e usuários externos. E no artigo vinte e dois, com relação aos direitos dos usuários, estabelece que os usuários externos terão os mesmos direitos dos demais usuários, como livre acesso ao acervo da biblioteca e participação nas atividades, contudo não poderão pegar livros emprestados (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2013, p. 9-11).

O cadastro de usuário interno é realizado automaticamente pelo vínculo institucional, matrícula de aluno ou servidor. Todavia, os servidores terceirizados, que

cuidam da limpeza e vigilância dos *campi*, não possuem vínculo institucional e conseqüentemente não podem realizar empréstimo domiciliar.

Pensando nisso e buscando envolvê-los também nas atividades de leitura, as bibliotecas dos *campi* Aparecida de Goiânia e Inhumas montaram um pequeno acervo, com materiais provenientes de doação, para empréstimo à comunidade em geral, incluindo os servidores terceirizados. Em Aparecida de Goiânia, o projeto é intitulado "Asas da leitura", e em Inhumas "Biblioteca Ambulante". Os empréstimos desse acervo especial são realizados sem pré-requisitos nem prazo de devolução. Caso a pessoa queira ficar com o livro ou passá-lo adiante, não é um problema. Novas doações são bem-vindas.

DOAÇÃO DE MATERIAIS BIBLIOGRÁFICOS

Um serviço não mencionado pelos entrevistados, que não aparece nos relatórios de gestão, mas que está disponível em seis das bibliotecas do SIB/IFG, são materiais bibliográficos para doação.

Com nomes diferentes como: "adote um livro", "doações", "gostou? leva!", "gostou? pode levar!", "material exposto para doação"; a proposta é a mesma: disponibilizar uma estante com material bibliográfico para quem quiser levar. No geral, são materiais oriundos de doação, em bom estado de conservação, mas não aptos a compor o acervo: livros, jornais, revistas, *folders*, catálogos, *fanzines* entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda não terem atingido o nível exemplar de infraestrutura (Universidade Federal de Minas Gerais, 2010), em razão de limitações orçamentárias e de pessoal, as bibliotecas do SIB/IFG promovem diversos projetos de extensão e participam direta ou indiretamente de projetos de pesquisa e ensino. Ademais, seja em parceria com outros setores e servidores, seja contando apenas com a própria equipe, as bibliotecas promovem concursos culturais, exposições de artes plásticas, mostras de cinema, clubes de leitura, oficinas e cursos de extensão. Assim, essas bibliotecas atuam como espaços de aprendizagem, promoção de cultura e lazer, não somente para alunos e servidores, mas também para a população próxima.

Os efeitos e resultados das ações das bibliotecas são a longo prazo e seus efeitos sobre as pessoas demandam outro tipo de investigação. Contudo, com base

nas atividades relatadas, pode-se concluir que as bibliotecas do SIB/IFG têm buscado cumprir seu papel tanto para com a instituição quanto para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. v.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Primeiros passos, 20).

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: Presidência da República,

2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. [S.l.]: Ministério da Educação e Cultura, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2023.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Biblioteca escolar, 3).

COLETIVO DE ATELIER LIVRE. R(e)existência de corpos e saberes. In: **Caderno de presença das exposições de arte no Espaço Cultural da Biblioteca Veredas da Leitura**. Jataí: IFG Campus Jataí, 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 614–617, maio-ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PXffv6zx3gFXmwN3wpydDpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: maio 2023.

GOHN, Maria Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v. 1).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Edital de chamada pública nº 10/2023: curso de extensão: leitura e criação: formação de mediadores/as literários**. Inhumas: IFG, 2023. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1351/Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20LEITURA%20E%20CRIAC%C3%87%C3%83O%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20ME>

DIADORESAS%20LITER%C3%81RIOS%20-%202023.pdf. Acesso em: 10 ago. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Estatuto:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. rev. Goiânia: IFG, 2018a. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11547/Estatuto_IFG_2018.pdf. Acesso em: 5 fev. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **PDI/IFG 2019/2023:** Plano de Desenvolvimento Institucional. Goiânia: IFG, 2018b. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução Consup/IFG nº 24**, de 8 de julho de 2019. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/3734/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2024%202019-editado-4.pdf>. Acesso em: 5 fev. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução nº 5**, de 26 de março de 2013. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/132/4.%20Sib%20IFG%20-%20Res%205-2013.pdf>. Acesso em: jul. de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIMA, Raimundo Martins de. **A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010):** prática social a serviço da emancipação ou da barbárie? 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3143>. Acesso em: jun. 2022.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lúcia Isabel C.; RODRIGUES, Solange S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. **Democracia Viva**, n. 30, p. 62-65, jan.-mar. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. *E-book*. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/images/stories/padroesparabibliotecasescolares.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.004

COMO A VISITA AO “CENTRO APRENDIZ DE PESQUISADOR” MUDOU A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À CIÊNCIA E SUAS TECNOLOGIAS

MARCELA ELENA FEJES

Doutora pelo Curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires - UBA, marcelafejes@gmail.com;

DAPHINE ELENO CORREIA DE SOUZA

Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Paulista - UNIP, daphine_ecs@hotmail.com;

VANESSA ALVARES DOS SANTOS

Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Santa Cecília - UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

RESUMO

A interação entre crianças e ciência acontece de forma limitada durante sua formação acadêmica, uma vez que na escola formal a ciência não é vista de maneira tão atraente e os alunos não são instigados com o uso de ferramentas que realmente despertem seu interesse. Com essa visão, o Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP), localizado no Centro de Capacitação e Pesquisa em Meio Ambiente (CEPEMA/USP), espaço interativo de investigação e atividades de cunho científico, realizou uma pesquisa com o objetivo de avaliar como um local de educação não-formal influenciou na visão de estudantes do ensino fundamental. Este estudo fundamentou-se em como preparar cidadãos simpatizantes da ciência e a promover atitudes científicas positivas, incluindo a disposição de fazer uso de conhecimentos científicos. A pesquisa foi realizada com alunos do 4º ano de escolas da rede municipal de São Vicente, que realizaram visitas periódicas ao CAP/CEPEMA, onde exerceram o papel de cientistas durante as atividades realizadas e fizeram uso de diversas habilidades. Antes da primeira visita, os alunos realizaram um desenho sobre o que eles imaginavam ser um Centro de Pesquisa e ao final da última visita realizaram um novo desenho, agora com a visão que eles passaram a ter após a

experiência vivida. Por ser um espaço de educação não-formal, o CAP/CEPEMA possui maior liberdade para inserir novos métodos de aprendizagem e ao terem colocado a “mão na massa” realizando atividades práticas, os alunos se sentiram realmente protagonistas e mais próximos da ciência.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Ensino Fundamental, Ciência e Tecnologia, Ensino por Investigação.

1. INTRODUÇÃO

Há algum tempo, especialistas no ensino de Ciências têm como meta a alfabetização científica e tecnológica dos estudantes (Acevedo, Vázquez y Manassero, 2003). Porém sabe-se que a interação entre crianças e ciência acontece de forma escassa durante sua formação acadêmica, mesmo que diversos autores, como Bybee e Deboer (1994), entre outros, já tenham expressado a necessidade de a escola permitir aos alunos compreenderem e saberem sobre ciências, suas tecnologias e as relações das duas com a sociedade como condição para preparar cidadãos para o mundo atual. Essa escassez se torna ainda mais presente, principalmente, quando falamos dos anos iniciais de aprendizagem e das escolas da rede pública, pois poucas delas fazem uso de artifícios ligados à ciência, como aulas práticas ou uso de microscópio, por exemplo, resultando muitas vezes em aulas superficiais, cheias de conteúdos, tornando assim o convívio entre crianças e ciência cada vez mais distante.

A cultura científica não é restrita ao ambiente escolar, pelo contrário, a comunicação científica, através de diversos meios, contribui em muito para que os membros de uma sociedade sejam capazes de fazer do pensamento científico parte integrante de suas vidas (Miller, 2001). Há um consenso com relação à importância e necessidade de se elaborar políticas e estratégias pedagógicas que efetivamente auxiliem na compreensão do conhecimento científico, por meio de experiências fora da escola (Falk & Dierking, 2002; Fensham, 1999; Jenkins, 1999). Porém, na escola formal, comumente, a ciência não é vista de forma atraente, já que muitas vezes os alunos não têm a possibilidade de realizar atividades práticas onde possam colocar a mão na massa, ou serem instigados com o uso de ferramentas que realmente despertem seu interesse pela ciência, ficando clara a necessidade de promover uma abordagem mais atraente e significativa em novos espaços, ditos “não-formais”, para que a ciência seja realmente inserida na vida dos estudantes. Contudo, a educação não formal e a divulgação em ciência já vêm se afirmando, porém, não sem resistências; o que reforça a importância do aprofundamento teórico sobre essa prática (Marandino et al, 2004).

1.1 A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Como forma de contextualizar esta pesquisa, foi utilizado o conceito de educação não formal para se referir ao processo de aprendizagem por meio do

desenvolvimento de atividades extraescolares. Coombs (1989) afirma que a educação não formal é conscientemente organizada, operando fora da estrutura formal e se destina a servir grupos particulares. Gaspar (1993) complementa, caracterizando a educação não formal por processos educativos com currículos e metodologias flexíveis, o que permite abordar a cotidianidade.

Podemos citar, como espaços não formais, os chamados “museus de ciências”, que tentam aproximar a concepção de ciência através de métodos educativos próprios como exposições e atividades que permitam participar destas e assim usar os sentidos e também fazer várias observações (Marandino, 2008). Esses espaços possuem maior liberdade para inserir novos métodos de aprendizagem, já que não precisam seguir uma base curricular pré-moldada, como no ambiente escolar. Quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, compreendemos o que acontece ao longo da vida, seja ele em um ambiente de educação formal ou não formal. Cabe destacar também, que o aluno traz consigo, suas próprias experiências e saberes, advindos também de suas relações sociais e expectativas.

Como supracitado, na escola formal, geralmente, a ciência não parece muito cativante, o conhecimento do ambiente natural foi substituído principalmente pelo ensino de princípios e regras difíceis de aplicar à vida real (Mora, 2013). Muitas vezes o ensino consiste em uma aplicação de algoritmos em que os alunos substituem letras por números e simplesmente fazem cálculos, conseqüentemente, para os alunos, isso resulta em uma falta de interesse no caso da ciência. Por isso, tornou-se necessária a criação de espaços educativos alternativos que promovem uma abordagem mais atraente para a ciência e tecnologia e que de alguma maneira complementam a oferta escolar pública.

Com esse foco, a equipe do Núcleo de Educação e Divulgação (NED) do Centro de Capacitação e Pesquisa em Meio Ambiente (CEPEMA) da Universidade de São Paulo (USP), localizado no município de Cubatão, sentiu a necessidade de desenvolver um projeto que envolvia a criação de um espaço interativo no CEPEMA, voltado em oferecer aos estudantes e docentes, a oportunidade de terem a interação com a ciência a partir de atividades simples e experiências científicas. A partir disto, em 2013, ocorreu a implementação desse espaço, denominado “Centro Aprendiz de Pesquisador” (CAP) (Fejes, 2015), com a finalidade de aproximar a comunidade local aos ambientes de pesquisa e de atividades práticas sobre ciências e suas tecnologias. Visto que a cidade de Cubatão, localizada no estado de São Paulo, com aproximadamente 112.471 habitantes (IBGE, 2022), não possui nenhum museu ou

local com finalidade de abordar e repassar assuntos científicos, o CAP oferece atividades envolvendo habilidades investigativas buscando alternativas para um novo método de ensino de ciências. Desde 2013, o CAP vem recebendo visitas de alunos de escolas públicas, inicialmente de Cubatão, mas atualmente, de toda a Baixada Santista, para que participem deste projeto que conta com diversas atividades com investigações científicas reais e práticas, onde o aluno se sente protagonista, colocando a “mão na massa” e pode desfrutar de experiências que nunca teve antes, ampliando assim seus conhecimentos em um ambiente que ultrapassa os limites escolares.

1.2 PESQUISAS DE PERCEPÇÃO E SUAS UTILIDADES

A percepção é um processo pelo qual se atribui valor ao que nosso corpo sente, muitas vezes ocorrendo distorções no que vemos, interpretamos, ouvimos, degustamos, chamamos ou tocamos. Essa organização na mente humana é devida à crença e aos sentimentos pessoais (Cunha, 2009) e é mediante um universo de percepções e de significações que o indivíduo constrói e interpreta o mundo.

Cunha (2009), afirma que é por meio da percepção, que o sujeito atua sobre o objeto, ambos não podem ser pensados sem linguagem. E é na linguagem que se estrutura o conhecimento e o pensamento.

Os indicadores de Percepção da Ciência são cada vez mais úteis para a tomada de decisões estratégicas, tendo-se em conta que a produção científica e tecnológica tem impactos múltiplos e constituem um termômetro para avaliar o progresso que a sociedade faz do sistema científico e tecnológico (Vogt; Polino, 2003). Conhecer a percepção quanto a Ciência e a Tecnologia, seus benefícios, malefícios, impactos, é de suma importância na tentativa de compreender a natureza conceitual das Pesquisas (Vogt; Polino, 2003) e permite a existência de debates políticos e sociais, como mecanismos que auxiliam e aceleram o desenvolvimento sustentável do Brasil.

A partir disso, no ano de 2020, o CAP realizou uma pesquisa de percepção, com alunos do 4º ano de três escolas da rede municipal da Baixada Santista, situadas no município de São Vicente, sendo elas: E.M.E.F. Leonor Guimarães Alves Stoffel, E.M.E.F José Meirelles Prefeito e E.M.E.I.E.F Mauro Aparecido De Godoy, com o objetivo de avaliar e comparar, como a visita ao CAP mudou a percepção dos alunos em relação à Ciência e suas tecnologias através da análise de questionários

respondidos e imagens produzidas pelos alunos antes e após a visita ao Centro Aprendiz de Pesquisador.

Para comparar resultados, esta pesquisa fundamentou-se através da pesquisa realizada no Instituto Weizmann em Israel por Scherz e Oren (2006). Este estudo particularmente, analisou as atitudes dos alunos do ensino fundamental em relação à ciência e tecnologia, através do desenvolvimento de imagens produzidas pelos alunos. Já que, segundo Rennie & Jarvis (1995), as crianças transmitem ideias com eficácia por meio de imagens. E certas ideias são expressas melhor através de desenhos do que através da comunicação verbal (Dove, Everett & Preece, 1999). Além disso, examinou as percepções e opiniões sobre ciência e tecnologia, os locais de trabalho e as profissões relevantes, a fim de responder questões de como eles visualizam um ambiente de trabalho científico/tecnológico.

2.METODOLOGIA

O grupo alvo da pesquisa foi constituído por alunos do 4º ano, com idades entre 8 e 13 anos, de três escolas da rede municipal de ensino, presentes na Baixada Santista, no município de São Vicente. Ao total foram realizadas três visitas com cada uma das escolas.

Antes que a primeira visita ao CAP/CEPEMA fosse realizada solicitou-se que os alunos realizassem um desenho sobre o que eles imaginavam ser um Centro de Pesquisa e respondessem um questionário semiestruturado sobre o que é investigar. Alguns alunos realizaram os desenhos antes de chegar ao Centro, porém outros precisaram desenhar de dentro do ônibus já na entrada do Centro de Pesquisa.

Posteriormente, ao chegar ao Centro de Pesquisa, os alunos receberam uma explicação sobre o que é o CEPEMA e o CAP, o conceito de pesquisa/investigação foi discutido com eles e logo após, foram conduzidos para uma sala onde receberam instruções sobre a instituição e se explicou o porquê da visita ao local. Em seguida foi explicada a dinâmica das atividades que seriam realizadas no dia.

Os alunos foram divididos em grupos de 4 a 5 integrantes, para realizar as diversas atividades já programadas para eles, seguindo uma ordem pré-determinada que eles mesmos conseguiram verificar nos cronogramas expostos.

Ao todo o CAP possui, atualmente, cerca de 150 atividades investigativas disponíveis para serem utilizadas com diferentes níveis de escolaridade. Os critérios de escolha das atividades que se utilizaram em cada visita foram baseados na

grade comum curricular (BNCC) e na idade dos alunos. As atividades selecionadas para esses grupos foram: trilha interpretativa, observação de aves, classificação de objetos, observação de mapas, sistema solar, solos, os estados físicos da água, substâncias e misturas, comparando conchas e estrelas do mar, observação de células e observação de insetos. Cada atividade teve em média uma duração de vinte e cinco minutos e teve início com uma problematização a ser resolvida. Com isso, o estudante pôde solucionar esse problema junto com seus colegas de grupo e com o apoio de um monitor, além de realizar atividades específicas que permitiram que ele desenvolvesse diversas habilidades científicas ao investigar os assuntos abordados. Durante a visita os alunos realizaram entre 3 e 4 atividades e registraram as atividades realizadas para que não se repetissem na próxima visita, realizando um total de pelo menos 10 atividades ao longo das três visitas.

Finalmente, após o fim da terceira visita, foi solicitado novamente que eles fizessem um desenho e preenchessem novamente o questionário, agora com a visão que eles passaram a ter sobre um Centro de Pesquisa, após toda a experiência que tiveram ao passar pelo CAP/CEPEMA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de avaliar e comparar como a visita ao CAP mudou a percepção de alunos, os desenhos realizados antes da primeira visita e após a terceira visita, foram analisados e comparados utilizando os mesmos critérios utilizados na pesquisa de Scherz e Oren (2006) e os detalhes dos desenhos foram categorizados das seguintes maneiras:

3.1 ANÁLISE DOS DESENHOS POR CATEGORIA

Tabela 1: Desenhos categorizados

1ª visita		3ª visita	
Visão Exterior	Visão Interior	Visão Exterior	Visão Interior
(17) Cepema-prédio	(14) Computador	(12) natureza	(6) lupa
(18) natureza	(22) mesa	(1) pessoa	(1) objeto
(14) pessoas	(1) cadeira	(4) coletor de lixo	(14) vidrarias
(8) coletores de lixo	(8) vidrarias	(1)ônibus	(13) pessoas
(1) ambulância	(1) alfabeto	(17)Cepema- prédio	(1) sala de aula
(1) estrada	(2) robôs	(3) nome cepema	(1) chiclete
(1) carro	(7) pessoas	(1) nome do monitor	(2) coletor
(1) casa	(1) insetos	(1) porta	(17) mesa
(1) pedra	(1) material escolar		(12) computador
(4) nome do cepema			(3) inseto
			(3) atividade de reciclagem
			(3)atividade de conchas
			(2) nome do cepema
			(1) atividade de animais
			(1) prancheta
			(3) porta
			(1) ventilador
			(2) régua
			(1) laboratório
			(1) lápis
			(4) cadeira
			(1) atividade de densidade
			(1) armário

Fonte: O Autor.

De acordo com a **Tabela 1**, ao analisar os elementos presentes nos desenhos, foi possível observar na primeira visita elementos simplistas, comuns do cotidiano. Como alguns alunos realizaram os desenhos dentro do ônibus já na entrada do Centro de Pesquisa, eles puderam observar alguns elementos, como a fachada do prédio, funcionários e o nome do CEPEMA, por exemplo. Nestes casos, nada mais a fundo foi desenhado, ou seja, nenhum elemento que remetesse à ciência ou suas características.

Entretanto, ao analisar os elementos desenhados após o final da terceira visita, foi possível observar elementos ligados a locais de trabalhos científicos ou as atividades realizadas. Também foram citados objetos utilizados nas atividades como: lupa, vidraria, contexto laboratorial e computadores, mas ainda assim, objetos como mesa, armários e ventiladores, também foram citados, o que expressa que eles puderam sentir que mesmo sendo um Centro de Pesquisa, ainda era um

local “normal”, com pessoas e coisas comuns, não tão distante assim do cotidiano deles.

3.2 ANÁLISE DOS DESENHOS INDIVIDUALMENTE

Foram seleccionados alguns desenhos a fim de melhor demonstrar as mudanças causadas na visão dos alunos. A análise desses desenhos permitiu deduzir as percepções dos alunos sobre como é um cientista e o seu local de pesquisas. Alguns estudantes esboçaram parte de uma descrição geral do lugar. Entretanto, outros alunos acrescentaram desenhos detalhados de pessoas que indicavam certas características e objetos associados a um ambiente de pesquisa.

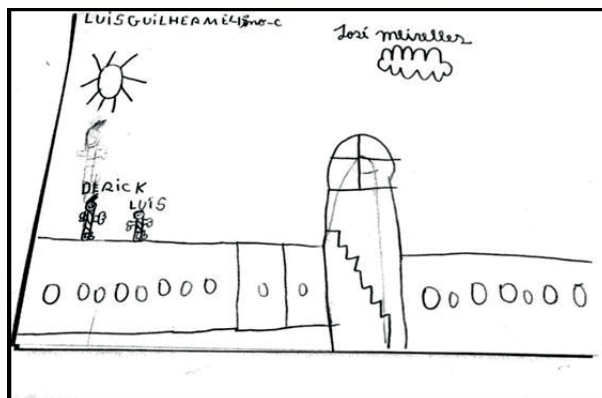
3.2.A ESCOLA PREFEITO JOSÉ MEIRELLES:

Figura 1: Desenho realizado antes da visita ao CAP/CEPEMA



Fonte: O Autor.

Figura 2: Desenho realizado após a visita ao CAP/CEPEMA



Fonte: O Autor.

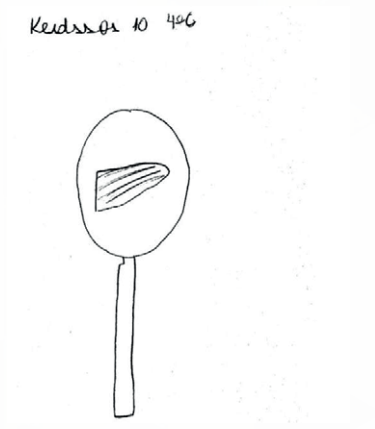
Nesse primeiro exemplo podemos notar que o desenho realizado pelo aluno antes da visita ao CAP/CEPEMA (Figura 1) mostrava a visão de um Centro de Pesquisa como um local "perigoso", com fogo e aparentemente escuro, já no desenho realizado após a visita (Figura 2) podemos notar um local mais alegre, onde se pode ver o sol e as nuvens. O aluno também retratou através do desenho como foi marcante para ele realizar as atividades externas ao ar livre junto com um determinado monitor.

Figura 3: Desenho realizado antes da visita ao CAP/CEPEMA



Fonte: O Autor.

Figura 4: Desenho realizado após a visita ao CAP/CEPEMA

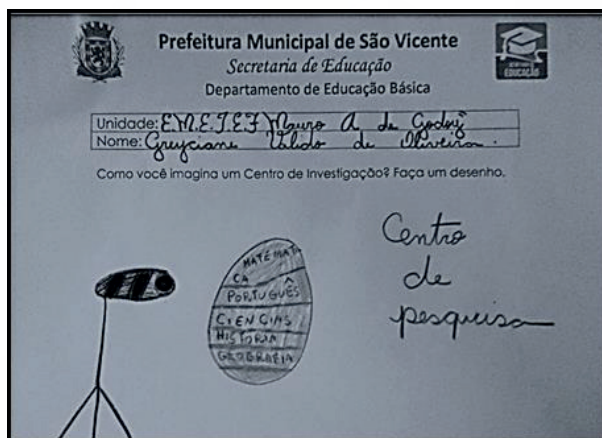


Fonte: O Autor.

No segundo exemplo podemos notar que no primeiro desenho (Figura 3) o aluno não tinha tantas referências de objetos presentes em um Centro de Pesquisa e desenhou apenas elementos do cotidiano, já no segundo desenho realizado após a visita (Figura 4) o aluno demonstrou como é utilizada uma lupa que foi usada para observar uma das rochas da atividade “Observação de Rochas e Minerais” mostrando como o assunto foi significativo para ele.

3.2.B ESCOLA MAURO APARECIDO DE GODOY:

Figura 5: Desenho realizado antes da visita ao CAP/CEPEMA



Fonte: O Autor.

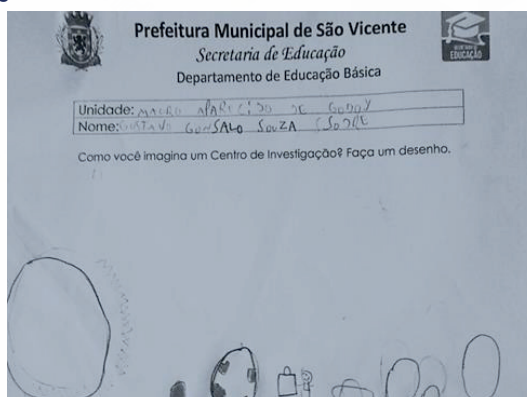
Figura 6: Desenho realizado após a visita ao CAP/CEPEMA.



Fonte: O Autor.

Nessa amostra podemos notar claramente que no desenho realizado antes da visita (Figura 5) a visão que a aluna tinha de um Centro de Pesquisa era que nele se aprendia matérias escolares (matemática, português e etc.), assim como na escola formal, já no desenho realizado após sua passagem pelo CAP (Figura 6) ela retratou no desenho uma das atividades práticas realizadas por ela, a atividade de "Identificação de Fósseis", onde os alunos têm a experiência de serem paleontólogos e precisam cavar na areia para encontrá-los, onde ela está tendo uma postura mais ativa resolvendo uma problematização junto com uma das monitoras, mostrando assim sua mudança de visão sobre um Centro de Pesquisa.

Figura 7: Desenho realizado antes da visita ao CAP/CEPEMA



Fonte: O Autor.

Figura 8: Desenho realizado após a visita ao CAP/CEPEMA.

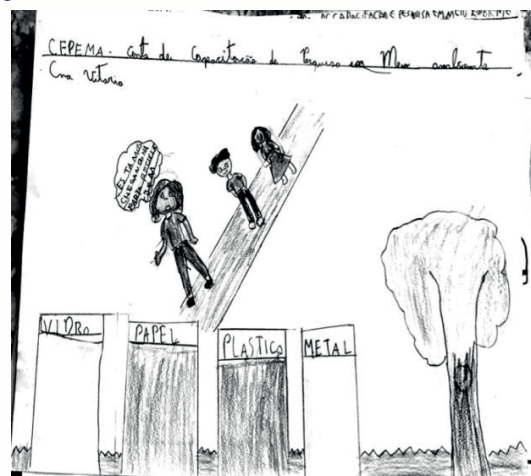


Fonte: O Autor.

Aqui podemos notar que o desenho realizado pelo aluno antes da visita ao CAP/CEPEMA (Figura 7) não condizia com a realidade, não havia nenhuma pessoa, nem objeto relacionado a pesquisa, já no segundo desenho, realizado após as visitas (Figura 8), podemos observar uma notável mudança na percepção desse aluno, onde agora ele desenha pessoas trabalhando e fazendo uso de microscópios.

3.2.C ESCOLA LEONOR STOFFEL:

Figura 9: Desenho realizado antes da visita ao CAP/CEPEMA



Fonte: O Autor.

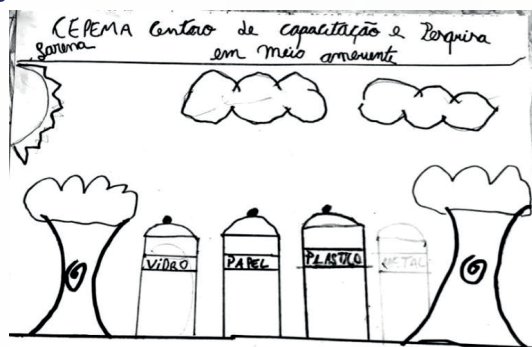
Figura 10: Desenho realizado após a visita ao CAP/CEPEMA.



Fonte: O Autor.

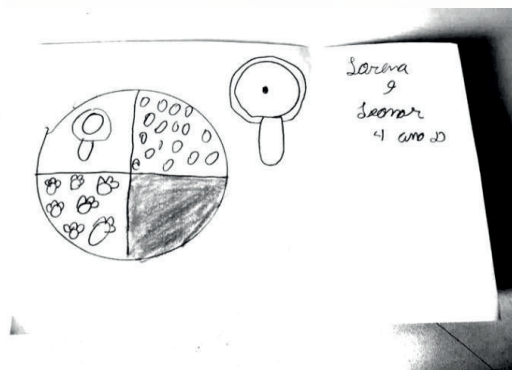
Nesse exemplo, o primeiro desenho (Figura 9) foi feito pela aluna quando ela já havia chegado ao CEPEMA, então ela pôde observar as latas de lixo recicláveis que o Centro de Pesquisa possui em sua entrada, porém após a experiência vivida ela representou através do segundo desenho (Figura 10) alguns materiais de laboratório que ela teve a oportunidade de conhecer, tocar e aprender sobre eles.

Figura 11: Desenho realizado antes da visita ao CAP/CEPEMA



Fonte: O Autor.

Figura 12: Desenho realizado após a visita ao CAP/CEPEMA.



Fonte: O Autor.

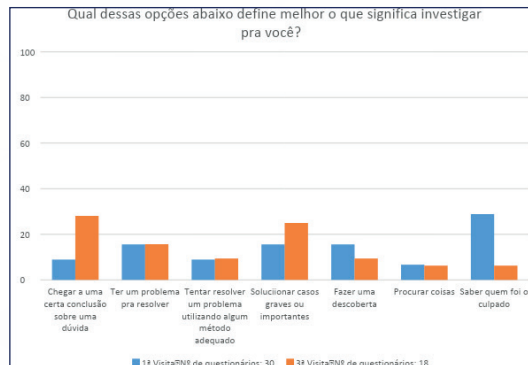
Neste exemplo, novamente, o primeiro desenho (Figura 11) foi realizado quando a aluna já estava dentro do CEPEMA/USP e por isso aparecem apenas elementos que ela viu ao entrar, porém após as visitas ao Centro de Pesquisa, no segundo desenho (Figura 12) ela conseguiu retratar uma lupa que ela utilizou durante as atividades e as coisas que ela conseguiu ampliar ao utilizá-la.

3.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE “O QUE É PESQUISAR?”

Essa análise permitiu conhecer as mudanças que podiam existir entre o que eles achavam que era pesquisar antes e após a visita como complemento aos desenhos realizados. Inclusive permitiu que eles expressassem ainda com mais clareza o seu ponto de vista. Os resultados se apresentam por unidade escolar.

3.3.A ESCOLA PREFEITO JOSÉ MEIRELLES:

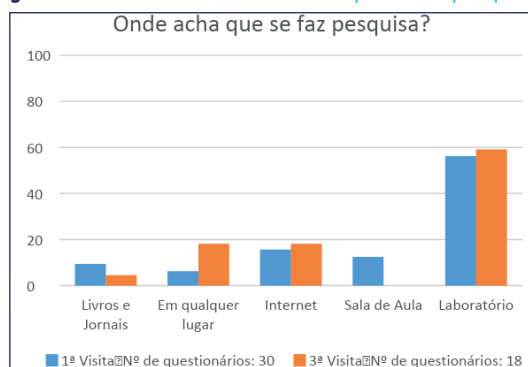
Figura 13: Gráfico sobre “O que significa investigar para você?”



Fonte: O Autor.

Antes de realizar as visitas os alunos achavam que a opção “Saber quem foi o culpado” definia melhor o que era investigar na concepção deles. Mas, após a realização das visitas, essa concepção mudou e a opção mais escolhida foi “Chegar a uma conclusão sobre uma dúvida”. Claramente este resultado demonstra que sentir a vivência de um pesquisador ajuda a entender melhor o que significa investigar.

Figura 14: Gráfico sobre “Onde acha que se faz pesquisa?”

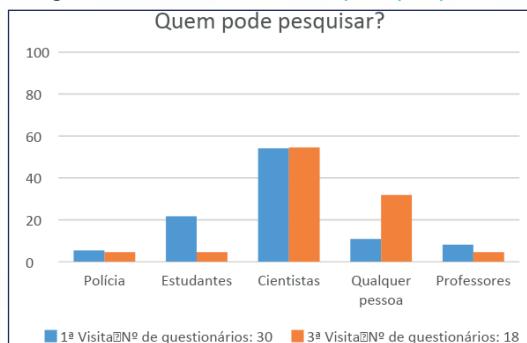


Fonte: O Autor.

Observa-se que antes e após a realização das visitas a opção “Laboratório” foi a mais escolhida, porém a opção “em qualquer lugar” aumentou significativamente após a experiência no CAP/CEPEMA. Com isso, fica claro que vivenciar um

ambiente de pesquisa colabora com o conhecimento científico e, portanto, permite entender melhor o que significa investigar.

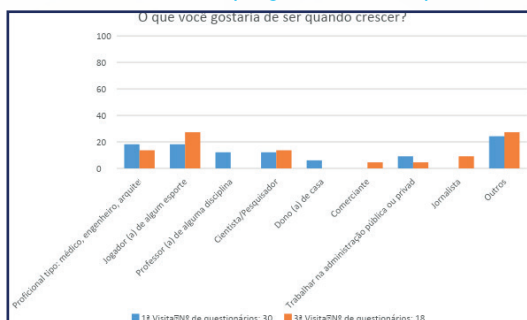
Figura 15: Gráfico sobre “Quem pode pesquisar?”



Fonte: O Autor.

Nesse gráfico, antes de realizar as visitas, os alunos, em sua maioria, achavam que só os cientistas poderiam pesquisar, já após as visitas, essa percepção mudou e favoreceu uma visão mais pluralista, mostrando que qualquer pessoa pode pesquisar.

Figura 16: Gráfico sobre “O que gostaria de ser quando crescer?”

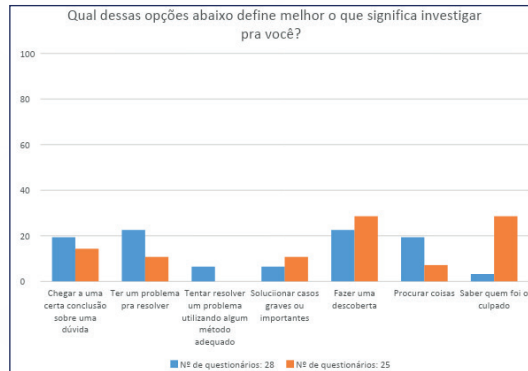


Fonte: O Autor.

Antes dos alunos realizarem as atividades e participarem do projeto, foi percebida uma variação nas escolhas entre as profissões na questão “O que você gostaria de ser quando crescer”, porém após as visitas foi observado um pequeno aumento da opção “cientista-pesquisador”.

3.3.B ESCOLA MAURO APARECIDO DE GODOY:

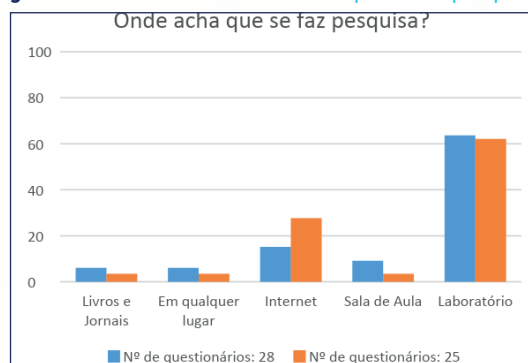
Figura 17: Gráfico sobre “O que significa investigar para você?”



Fonte: O Autor.

Aqui pode-se observar que antes de realizar as visitas os alunos achavam que as opções “Ter um problema para resolver” e “Fazer uma descoberta” definiam melhor o que era investigar na concepção deles. Mas, após a realização das visitas, essa concepção mudou e as opções mais escolhidas foram “Saber quem foi o culpado” e “Fazer uma descoberta”.

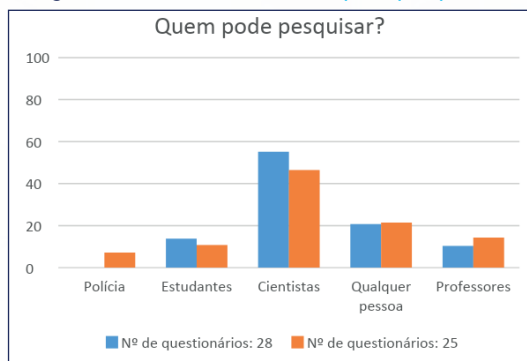
Figura 18: Gráfico sobre “Onde acha que se faz pesquisa?”



Fonte: O Autor.

Observa-se que antes de realizar as visitas a resposta para a pergunta “Onde acha que se faz pesquisa” foi a resposta “Laboratório”. Após a realização das visitas, foi observado um aumento na opção “Em qualquer lugar”.

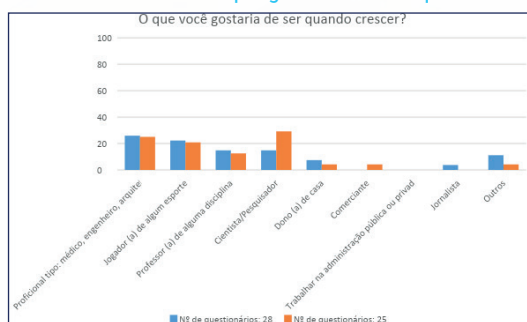
Figura 19: Gráfico sobre “Quem pode pesquisar?”



Fonte: O Autor.

Antes de realizar as visitas os alunos em sua maioria achavam que só os cientistas poderiam pesquisar, após as visitas, essa percepção mudou e favoreceu uma visão mais pluralista, sendo outras opções também escolhidas.

Figura 20: Gráfico sobre “O que gostaria de ser quando crescer?”

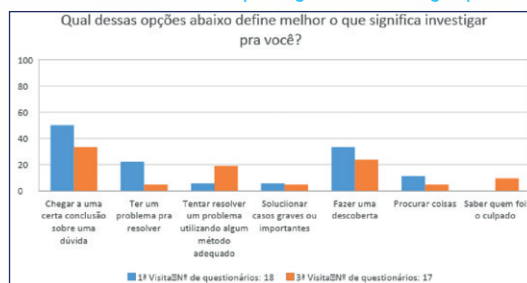


Fonte: O Autor.

Nesse gráfico pode-se notar que antes dos alunos realizarem as atividades e participarem do projeto, foi percebida uma variação nas escolhas entre as profissões na questão “O que você gostaria de ser quando crescer”, após as visitas foi observado um aumento da opção “Cientista-pesquisador”.

3.3.C ESCOLA LEONOR STOFFEL:

Figura 21: Gráfico sobre “O que significa investigar para você?”



Fonte: O Autor.

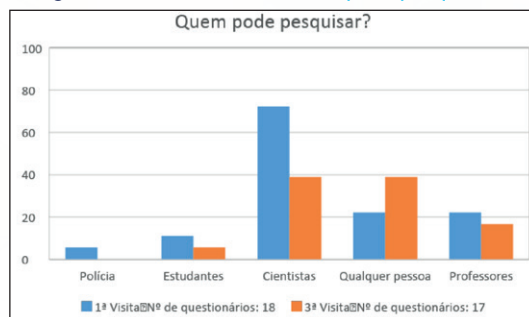
Antes de realizar as visitas os alunos achavam que a opção “Chegar a uma certa conclusão sobre uma dúvida” definia melhor o que era investigar. Mas, após a realização das visitas, a escolha da opção “Tentar resolver um problema utilizando algum método adequado” teve um aumento considerável.

Figura 22: Gráfico sobre “Onde acha que se faz pesquisa?”



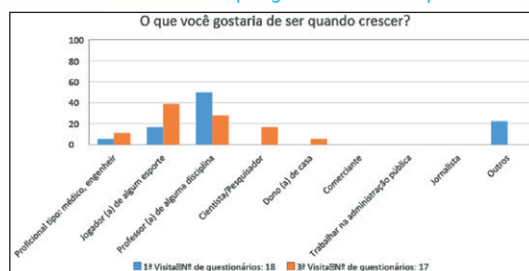
Fonte: O Autor.

Observa-se que antes e após realizar as visitas a resposta para a pergunta “Onde acha que se faz pesquisa” foi a resposta “Laboratório”, com um pequeno aumento na escolha da opção “Internet” após a participação do programa.

Figura 23: Gráfico sobre “Quem pode pesquisar?”


Fonte: O Autor.

Nota-se que antes de realizar as visitas os alunos em sua maioria achavam que só os cientistas poderiam pesquisar, após as visitas, essa percepção mudou e favoreceu uma visão mais pluralista, sendo que qualquer pessoa pode pesquisar.

Figura 20: Gráfico sobre “O que gostaria de ser quando crescer?”


Fonte: O Autor.

Nesse gráfico pode-se observar que antes dos alunos realizarem as atividades e participarem do projeto, foi notada uma variação nas escolhas entre as profissões na questão “O que você gostaria de ser quando crescer”, após as visitas foi observado um aumento da opção “Cientista-pesquisador”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses exemplos fica claro como o CAP/CEPEMA influenciou de maneira positiva na visão desses alunos em vários aspectos; foi possível observar mudanças notáveis na percepção que eles tinham sobre um Centro de Pesquisa e sobre o

significado de pesquisar antes e após realizarem as visitas ao Centro Aprendiz de Pesquisador. Observando os resultados dos questionários sobre “O que você quer ser quando crescer?” pode-se notar que, em todos os grupos estudados, houve um aumento no interesse dos alunos em profissões como cientista e pesquisador. Com isso, mesmo tendo sido uma breve experiência, de apenas 3 visitas, os resultados demonstraram com bastante clareza que o interesse pela ciência e suas tecnologias foi despertado, demonstrando que sentir a vivência de um pesquisador ajuda a entender melhor o real significado de investigar. Por ser um espaço de educação não formal o CAP/CEPEMA possui maior liberdade para inserir novos métodos de aprendizagem e ao colocarem a “mão na massa” realizando atividades práticas, os alunos se sentem realmente protagonistas e mais próximos da Ciência, fazendo com que ela seja realmente inserida na vida dos que passam por essa experiência.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, Á; MANASSERO MAS, M. A. Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 2, n. 2, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BYBEE, R.W. & DEBOER, G.E. (1994). Research on Goals for the Science Curriculum, In: Gabel, D.L.(ed.), **Handbook of Research in Science Teaching and Learning**, New York, McMillan.

COOMBS, P. H. – Educational challenges in the age of science and technology - In: **Popularization of Science and Technology-Unesco**, 1989 - pg. 13 a 26.

CUNHA, M. B. A percepção de ciência e tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica. 2009. 363 f. Tese (Doutorado). **Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2009.

DOVE, J. E.; EVERETT, L. A.; PREECE, P. F. W. Exploring a hydrological concept through children’s drawings. **International Journal of Science Education**, v. 21, n. 5, p. 485-497. 1999.

FALK, J. & DIERKING, L. D. **Lessons Without Limit – how free-choice learning is transforming education**. Altamira Press, California, 2002.

FEJES, M; BORGES, J.A; CORREIA SHINZATO,S.D; ALVARES, V. Un espacio para formar investigadores: Aportes de la Universidad a la escuela pública.**Novedades Educativas**, 2015.

FENSHAM, P. School science and public understanding of science. **International Journal of Science Education**, v.21, n.7, p.755-763, 1999.

GASPAR, A. Museus e Centros de Ciências conceituação e proposta de um referencial teórico. Tese de Doutorado - **Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. 1993. p. 103.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Curitiba. IBGE, 2022.Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2023.

JENKINS, E. W. School science, citizenship and the public understanding of science. **International Journal of Science Education**, v.21, n.7, p.703-710, 1999.

MARANDINO, M. et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, ENPEC,4.,2004,Bauru.Atas...**Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/geenf/textos/oquepensa_trabcongresso5.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

MARANDINO, M. Educação em museus: a mediação em foco. **Geenf · Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência, Universidade de São Paulo**. São Paulo:2008.

MILLER, J. D. Who is using the web for science and health information? **Science Communication**, v. 22, n. 3, p. 256-273, 2001.

MORA, M. C.S. Museos de ciencias, escuelas y profesorado, una relación a revisar. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 10, pp.

377-393. Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA. Cádiz, Espanha: 2013.

RENNIE, L. J., & JARVIS, T. (1995). Three approaches to measuring children's perceptions about technology. *International Journal of Science Education*, 17(6), 755-774.

SCHERZ, Z.; OREN, M. How to Change Students' Images of Science and Technology. **Science Education**, 90 (6) p. 965-985, 2006.

VOGT, C.; POLINO, C. (Org.). Percepção pública da ciência - Resultados da pesquisa na Argentina, Brasil, Espanha e Uruguai. Campinas: **Unicamp – FAPESP**, 2003.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.004

CONSCIENTIZAÇÃO E CONTROLE DE ZONOSSES: UMA ABORDAGEM PARA O BEM-ESTAR COLETIVO NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU – RJ

FEDERICO DOS SANTOS CUPELLO

Docente da Universidade Estácio de Sá - RJ, cupello.vet@gmail.com;

LAÍZA FERNANDES ALCAIRES

Graduanda do Curso de Medicina Veterinária Mestrando da Universidade Estácio de Sá - RJ, laizaalcaires@hotmail.com;

MONIQUE DE SOUZA FERREIRA

Graduanda do Curso de Medicina Veterinária Mestrando da Universidade Estácio de Sá - RJ, msfkfm1985@gmail.com;

NURIANE PAULINO SILVA SILVEIRA

Graduanda do Curso de Medicina Veterinária Mestrando da Universidade Estácio de Sá - RJ, 23nuriane@gmail.com

RESUMO

Zoonoses são enfermidades infecciosas transmitidas de animais para seres humanos, cuja etiologia pode ser atribuída a agentes parasitários, bacterianos, virais e fúngicos. A disseminação dessas patologias é potencializada pela inadequação das práticas sanitárias, pela deficiência no controle de vetores, pela carência de imunização e desparasitação animal, bem como por outros fatores, tais como a manutenção irregular de espécimes silvestres em cativeiro ou seu consumo. Considerando os aspectos do bem-estar coletivo, englobando seres humanos, animais e o ambiente, conforme preconizado pelo conceito de Saúde Única, o presente estudo teve como finalidade identificar os conhecimentos e fomentar a conscientização por parte da população sobre profilaxia e controle de zoonoses. Esta investigação contou com a utilização de questionário semiestruturado, o qual foi aplicado nos meses de julho e agosto de 2022, no município de Nova Iguaçu. Os resultados foram submetidos à análise estatística pelo teste do qui-quadrado. Os resultados evidenciaram a escassez de conhecimento

da população sobre o tema de investigação, mesmo diante da existência de campanhas públicas de imunização, cuja abrangência não alcança a totalidade dos animais domésticos na região. Visando contribuir para a popularização dos conhecimentos foi elaborado um e-book com informações básicas sobre as principais zoonoses que podem afetar a região. A mobilização social por meio da ampliação do conhecimento da população acerca das zoonoses é fundamental para mitigar a disseminação dessas moléstias e propiciar o bem-estar de todos os envolvidos, englobando seres humanos, animais e o meio ambiente.

Palavras-chave: Zoonoses, Saúde única, Mobilização social.

ABSTRACT

Zoonoses are infectious diseases transmitted from animals to humans, whose etiology can be attributed to parasitic, bacterial, viral and fungal agents. The spread of these pathologies is increased by the inadequacy of sanitary practices, the deficiency in vector control, the lack of immunization and animal deworming, as well as other factors, such as the irregular maintenance of wild specimens in captivity or their consumption. Considering the aspects of collective well-being, encompassing human beings, animals and the environment, as recommended by the concept of One Health, the purpose of this study was to identify knowledge and promote awareness among the population about prophylaxis and control of zoonoses. This investigation used a semi-structured questionnaire, which was applied in the months of July and August 2022, in the municipality of Nova Iguaçu. The results were subjected to statistical analysis using the chi-square test. The results highlighted the lack of knowledge among the population on the topic of investigation, even in the face of the existence of public immunization campaigns, the scope of which does not reach all domestic animals in the region. Aiming to contribute to the popularization of knowledge, an e-book was created with basic information about the main zoonoses that can affect the region. Social mobilization through expanding the population's knowledge about zoonoses is essential to mitigate the spread of these diseases and promote the well-being of everyone involved, including human beings, animals and the environment.

Keywords: Zoonoses, Single Health, Social mobilization.

1. INTRODUÇÃO

O termo zoonose (do grego zoon: animais, e noso": doenças) vem sendo utilizado desde o século XIX e possui diversos significados. Inicialmente foi utilizado para indicar doenças em animais (ÁVILA-PIRES, 1989). Atualmente, define-se zoonoses como doenças que são transmitidas entre animais e humanos (HUBÁLEK, 2003; MESSENGER et al., 2014).

Os seres humanos sempre tiveram uma relação de dependência com os animais, como para alimentação, transporte, trabalho e companhia, entre outros. Todavia, esses animais podem ser fontes de doenças infecciosas para a população humana (SEIMENIS, 2008). Os animais silvestres e domésticos podem ser considerados reservatórios, isto é, um hospedeiro vertebrado no qual o agente etiológico se instala, multiplica-se e é eliminado para o ambiente, ou podem ser portadores, que mantêm o agente etiológico dentro de si, sem apresentar sintomas de zoonoses de potencial importância para a saúde pública ou para a conservação da vida silvestre (OPAS, 2010).

De acordo com o sentido da transmissão, as zoonoses podem ser classificadas em: antropozoonose, zooantroponose e anfixenose; ou ainda, de acordo com o ciclo de manutenção do agente etiológico são classificadas em: zoonose direta, ciclozoonose, metazoonoses e saprozoonose (SILVA et al., 2009).

Segundo Vasconcellos, 2003 as zoonoses também podem ser classificadas conforme o tipo de transmissão como:

- **Antropozoonose** - doença primária de animais e que pode ser transmitida aos humanos. Ex.: brucelose, onde os humanos são infectados acidentalmente.
- **Zooantroponose** - doenças próprias de humanos que são transmitidas a animais. Ex.: tuberculose, amebíase, difteria etc.
- **Anfixenose** - doença que circula indiferentemente entre humanos e animais, isto é, tanto os animais como os humanos funcionam como hospedeiros do agente.
- **Ciclozoonose** - agente que necessita obrigatoriamente passar por duas espécies distintas de animais vertebrados para que o seu ciclo se complete. as doenças em que o ciclo biológico completo do agente etiológico

necessita obrigatoriamente da passagem por seres humanos e animais.
Ex.: Complexo Teniase-Cisticercose.

- **Metazoonose** - a perpetuação do agente causador requer o envolvimento de vertebrados e invertebrados para transmissão da doença. Compreende enfermidades que são veiculadas aos humanos por meio de vetores. Ex.: febre amarela, encefalites equinas etc.
- **Saprozoonose** - além da exigência de hospedeiro vertebrado no ciclo de desenvolvimento, requerem também um local inanimado para concluir o processo evolutivo e tornar-se infeccioso. O local inanimado pode ser representado por matéria orgânica, alimentos, solo, água, plantas etc. Ex.: fasciolose, tungíase etc.

Considerando as referências selecionadas, existe uma variedade de doenças transmitidas por animais para seres humanos ou, de forma mais rara de seres humanos para animais, sendo conhecidas como zoonoses reversas.

O tema traz uma reflexão importante sobre a prevenção de doenças em animais e não apenas protege sua saúde e bem-estar, mas é uma das medidas mais eficazes que podemos tomar para proteger a saúde das pessoas.

Assim sendo, o objetivo do presente trabalho foi avaliar, através de uma pesquisa investigatória, a importância da conscientização da população sobre as zoonoses, as principais enfermidades, bem como o histórico e os animais envolvidos.

DA HISTÓRIA À PREVENÇÃO DE ZONOSSES

1.2 CONCEITO

Desde a Idade Antiga existem relatos do surgimento de doenças devido à presença ou influência dos animais. A primeira epidemia que se tem registro ocorreu no Egito entre 54 e 202 a. C., com alta letalidade. Uma segunda epidemia, da peste negra, ocorreu no início no século XIV e persistiu até o século XVI, na Ásia, Europa e norte da África. Uma terceira epidemia ocorreu em 1984 na China e espalhou-se para outros continentes por transporte marítimo.

As zoonoses geram impactos não apenas à saúde pública, mas também causam graves perdas econômicas. A busca de soluções para esses problemas, dada a sua complexidade, implica em uma abordagem de cooperação em nível intersetorial

e requer contribuição, intervenção e colaboração de equipes profissionais dos setores da saúde humano, animal e ambiental. (OLIVEIRA NETO et al. 2018).

Segundo Santos et al. (2015), os governos precisam formular e adotar políticas de saúde pública que levem em consideração os vários fatores que aumentam o risco e dificultam o controle das zoonoses, tais como, mudanças climáticas, desmatamento, incêndios florestais que afetam a biodiversidade genética da vegetação e a destruição do habitat animal, aumento da relação entre humanos e animais selvagens, animais abandonados nas vias públicas, viagens intercontinentais, entre outros.

As zoonoses podem ser classificadas em emergentes e reemergentes. Zoonose emergente é uma doença transmitida por um agente etiológico conhecido recentemente ou uma zoonose já reconhecida, que mostra aumento na sua incidência ou expansão na área geográfica quanto ao número de hospedeiros ou vetores (CUTLER et al., 2010). Zoonose reemergente é uma doença endêmica ou conhecida que amplia a gama de hospedeiros e aumenta a prevalência significativamente (MATOS et al., 2011).

A transmissão pode ocorrer de forma direta, principalmente através do contato com secreções (saliva, sangue, urina ou fezes) ou contato físico, como arranhaduras ou mordeduras. A transmissão de forma indireta pode acontecer por meio de vetores como mosquitos e pulgas; por contato indireto com secreções; pelo consumo de alimento contaminado com o agente (viral, bacteriano, fúngico ou parasitário), entre outras (SOARES, 2004; TAYLOR, 2007).

1.3 AS PRINCIPAIS ZONOSSES SÃO:

Criptococose é uma doença infecciosa fúngica fatal de ampla distribuição geográfica que acomete animais e seres humanos. Conhecida também como torulose, blastomicose europeia ou doença de Busse- Buschke, a criptococose apresenta natureza sistêmica de via inalatória, causada pelo fungo *Cryptococcus neoformans*, uma levedura encapsulada e considerada uma das micoses oportunistas que mais acomete pacientes imunodeprimidos, de modo especial os portadores da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS). A doença tem distribuição cosmopolita, ou seja, encontrada praticamente em qualquer local urbano do mundo e está relacionada com solos contaminados naturalmente com fezes de aves,

principalmente de pombos (FRANZOT et al., 1999; MOREIRA et al., 2006; MORETTI et al., 2008; QUEIROZ et al., 2008).

Dengue e a Zika são doenças infecciosas transmitidas por vírus que possuem parte do seu ciclo de vida no mosquito *Aedes aegypti*, que ao picar as pessoas, transmite o vírus, que completa o seu ciclo de vida no organismo da pessoa e leva ao surgimento de sinais e sintomas da doença.

Ebola, uma doença grave e letal para a maioria dos pacientes, ocorreu na República Democrática do Congo e no Sudão, de forma simultânea, há mais de 30 anos (GROSETH et al., 2007).

Febre amarela é uma doença causada por um vírus cujo ciclo de vida acontece em mosquitos, principalmente nos mosquitos do gênero *Aedes*. Por isso, a febre amarela é transmitida para as pessoas por meio da picada de mosquitos infectados. Em regiões de floresta, além da transmissão pelo mosquito do gênero *Aedes*, é possível a transmissão do vírus por mosquitos do gênero *Haemagogus* e *Sabethes* e nessas regiões os macacos são considerados principais reservatórios desse vírus. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Febre maculosa surgiu nos EUA no século XIX, no estado de Idaho, na região das montanhas e o agente causador da doença foi descoberto por Howard Taylor Ricketts (FIOL, 2010).

Gripe suína, como é conhecida popularmente, é uma doença respiratória causada pelo vírus Influenza A que foi identificado primeiramente em porcos. No entanto, foi caracterizada como uma combinação de genes dos vírus da gripe suína, aviária e humana e logo se espalhou rapidamente pelo mundo causando cerca de 12.800 óbitos em 2009, seu primeiro ano de circulação (BELLEI; MELCHIOR, 2011; MANUAL MSD, 2020; FIOCRUZ, 2021).

Leishmaniose é uma enfermidade que acomete o ser humano desde o século I d.C., e foi até representada em cerâmicas pré-colombianas no continente americano, de índios peruanos, datadas de 400 a 900 anos d.C. (BASANO, 2004).

Leptospirose é uma doença causada pela bactéria *Leptospira*, que pode ser encontrada em ratos, principalmente. A transmissão para as pessoas acontece por meio do contato com a urina ou fezes do animal contaminado, havendo a entrada da bactéria no organismo da pessoa por meio de mucosas ou feridas na pele. (MARTINS; CASTIÑEIRAS, 2016) (POLACHINI, 2015)

Raiva humana é uma doença infecciosa causada pelo vírus da família *Rhabdoviridae* e pode ser transmitido para as pessoas por meio da mordida do

morcego ou de cachorro infectado, o que é mais provável de acontecer. Ao morder a pessoa, o vírus presente na saliva do animal entra diretamente na corrente sanguínea da pessoa e consegue espalhar-se para o sistema nervoso, levando ao aparecimento dos sinais e sintomas característicos da doença. (BATISTA et al., 2007; BABBONI et al., 2011).

Toxoplasmose é uma doença infecciosa popularmente conhecida como doença dos gatos, pois o parasita responsável por essa doença, o *Toxoplasma gondii*, possui como hospedeiro intermediário os felinos, principalmente os gatos, ou seja, parte do seu ciclo de vida deve ser no gato. Dessa forma, as pessoas podem ser infectadas pelo *Toxoplasma gondii* por meio do contato direto com fezes dos gatos infectados ou por meio da ingestão de água ou alimentos contaminados com cistos do parasita. (FIALHO et al., 2009).

Varíola dos macacos é uma doença infecciosa causada pelo monkeypox vírus, um vírus pertencente ao gênero *Orthopoxvirus*, que pode ser transmitida de animais para pessoas através do contato com as secreções e sangue de animais infectados, principalmente roedores.

Apesar de poder ser transmitido de animais para pessoas, a transmissão da varíola dos macacos parece ser mais fácil por meio do contato direto com as feridas e secreções das feridas. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Os vetores são importante componente na transmissão de zoonoses porque são responsáveis por transmitir o agente etiológico dos animais para os seres humanos. Dentre eles podemos destacar os animais pertencem ao filo *Arthropoda* e são representados pelos mosquitos, piolhos, pulgas, carrapatos e barbeiros (ÀVILA-PIRES, 1989).

O aumento do comércio de animais silvestres tais como peixes, furões, alguns roedores, tartarugas, cobras, lagartos, pássaros e, também, de animais domésticos como cães e gatos, coelhos, hamsters, porquinhos-da-Índia, entre outros, provocou o surgimento de novas zoonoses, pois esses animais podem hospedar agentes etiológicos nunca identificados em uma área geográfica (ESTEVAM; JOB, 2016).

As ações de prevenção de zoonoses caracterizam-se por serem executadas de forma temporária ou permanente, dependendo do contexto epidemiológico, por meio de ações, atividades e estratégias de educação em saúde, manejo ambiental e vacinação animal. (FERNANDES et a, 2013). Para evitar zoonoses é importante ter atenção à higienização do ambiente e à higiene pessoal, lavando as mãos sempre após entrar em contato com os animais e mantendo os locais habitados pelos

animais nas condições ideais. Além disso, é importante manter as vacinas dos animais em dia.

É recomendado também ter cuidados ao manusear e preparar os alimentos, ter atenção à qualidade da água e evitar o contato com animais desconhecidos. Além disso, é importante que o governo promova estratégias de controle sanitário, higienização e vacinação nas instalações de criação de animais.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa revisão sistemática e entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado em junho de 2022, na região de Nova Iguaçu, e tinha a finalidade de avaliar os conhecimentos da população acerca das zoonoses.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica abordando como evitar as principais zoonoses de importância para a saúde pública. Este trabalho se enquadra como uma revisão de literatura, onde buscou-se informações em artigos publicados em plataformas digitais como o Google Acadêmico (Scholar.google.com.br), contou com a análise de artigos científicos entre 2011 e 2022 disponíveis na base de dados do Google Acadêmico e SciELO. Os descritores utilizados nesta investigação foram os termos “doenças zoonóticas”, “zoonotic diseases”, “reservatórios”, “reservoirs”, “vetores”, “vectors”, “transmissão” e “transmission”.

Buscando-se informações sobre definições de zoonoses, principais doenças de importância para saúde pública, tais como giardíase, larva migrans, toxoplasmose, leptospirose, raiva e tuberculose, transmissão destas doenças e como evitá-las. Com o conhecimento relacionado a este grupo de doenças, principalmente conhecendo como é a sua transmissão é possível intervir por meio de ações simples com a finalidade de evitá-las, promovendo a saúde da população humana e animal e proporcionando um ambiente seguro

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca aos estudos com o cruzamento dos descritores, foram encontrados um total de 231 artigos. Após aplicados os filtros: texto completo disponível, idioma português e base de dados eletrônicas, restaram um total de 17 artigos.

De acordo com os resumos disponíveis, tendo como base os critérios de inclusão, foram incluídos apenas 6 artigos, assim a amostra final foi constituída por 6 artigos.

Após análise de todos os artigos selecionados, emergiram considerações importantes que levaram a conclusão dessa pesquisa. De acordo com o estudo de Menezes et al. (2014) foram apresentadas questões relacionadas ao conhecimento acerca de zoonoses relacionadas ao convívio humano entre animais considerados de estimação, bem como aqueles em que normalmente são considerados de grande porte como por exemplo gado, equinos dentre outros. Tomando como base os resultados obtidos no estudo supracitado, podemos inferir que a percepção acerca da leishmaniose, é diretamente proporcional ao nível de escolaridade da população entrevistada, uma vez que, mesmo convivendo diariamente, ainda tem percepção inferior ao tema quando comparados a médicos veterinários ou outros profissionais de nível superior.

O estudo de Oliveira Neto et al. (2018) mostrou que a zoonose que despertou mais preocupação com relação ao conhecimento dos tutores foi a esporotricose, pois apenas 9% dos entrevistados disseram conhecer ou já ter ouvido falar da doença. O que nos leva a perceber que a população do estudo em questão encontra-se praticamente analfabeta sobre o assunto.

Diante do exposto podemos perceber que, quando nos referimos a doenças menos comuns, automaticamente aumenta o desconhecimento das pessoas, no entanto, essa falta de percepção não diminui os riscos que correm tanto os seres humanos quanto os animais.

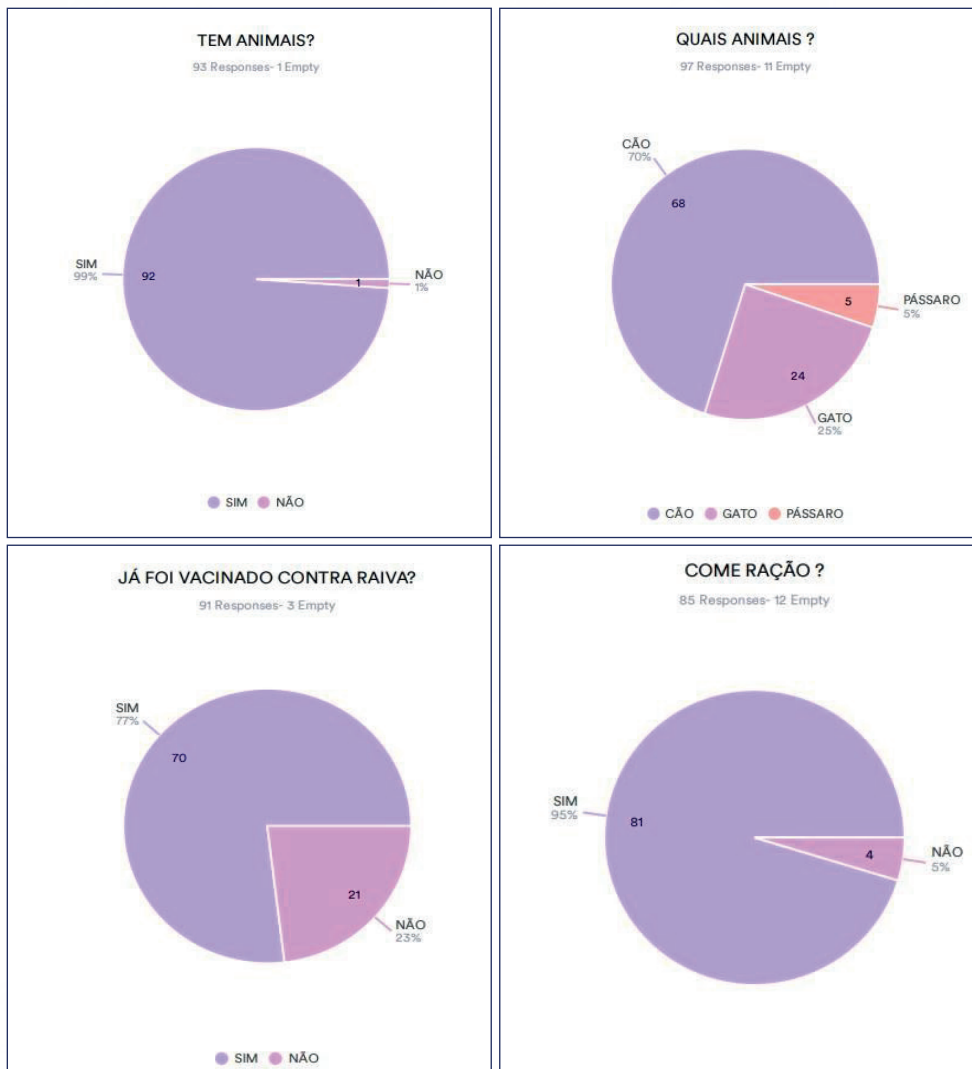
Através da entrevista de campo do grupo e seus resultados, observa-se que a população tem conhecimento de zoonoses mais comuns como a raiva e a leptospirose, entretanto desconhecem ações ou programas de conscientização e ao menos informações sobre prevenção e cuidados, no que diz respeito à saúde pública como um todo.

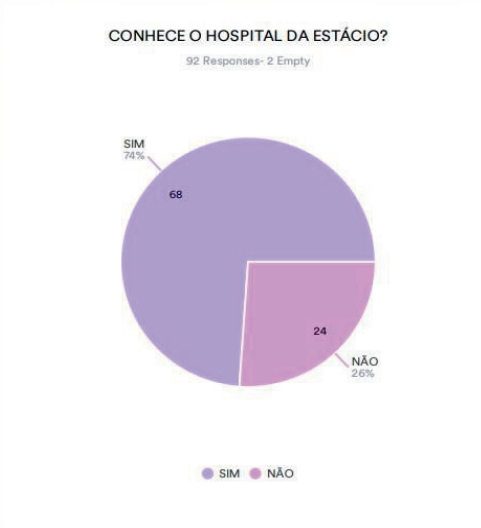
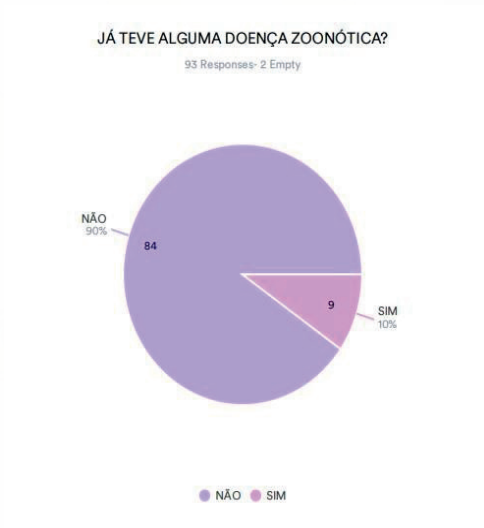
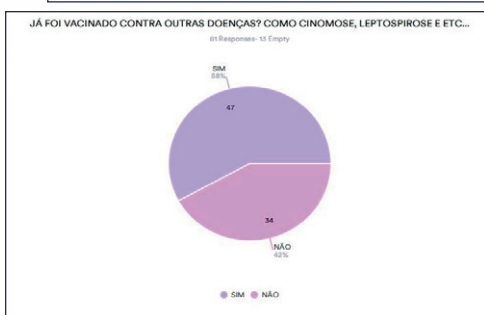
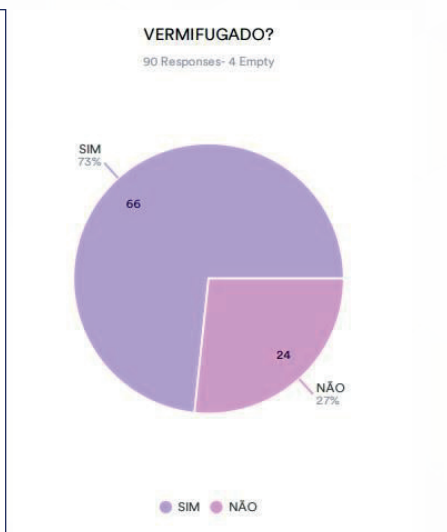
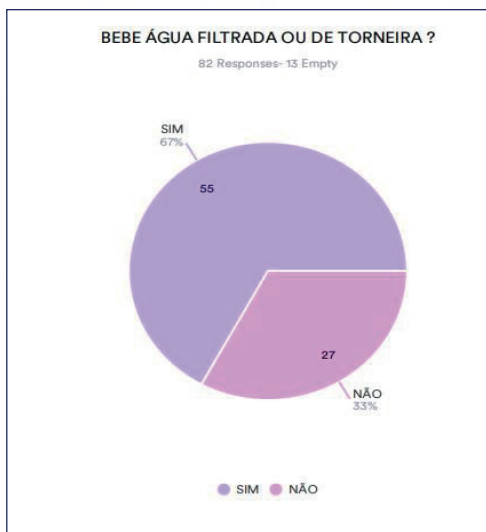
Vale ressaltar ainda, que a maior parte dos entrevistados se referem aos pets – gatos, cães e aves – com a mínima noção de que é necessário acompanhar os cuidados como vacinação de prevenção de doenças, assim como cuidados com o ambiente, alimentação, importância da qualidade da água oferecida e vermifugação em dia.

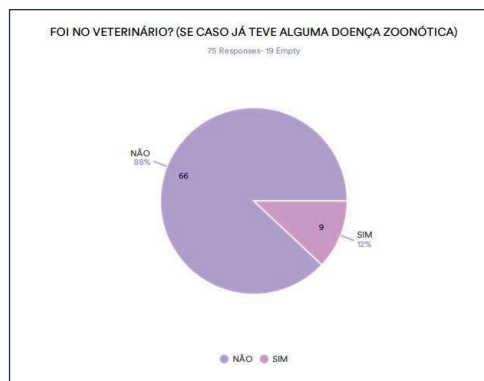
Na verdade, os riscos aumentam, pois quando não se conhece sobre determinado assunto/doença não se pode prevenir ou até mesmo tratar precocemente,

visto que 26% ainda não tinham conhecimento do hospital da Estácio no município por exemplo.

3.1 RESULTADOS DA ENTREVISTA







4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apontou que zoonoses são doenças transmitidas de animais para seres humanos, ou de humanos para os animais, sendo essa última de forma mais rara. As medidas de prevenção são realizadas pelo serviço de vigilância sanitária através de campanhas como o programa de imunização e o cuidado com o manejo de animais domésticos ou silvestres.

Com a conscientização da população dos riscos diretos e indiretos da transmissão das zoonoses, sejam elas prevalentes ou incidentes, aliado à priorização dos cuidados com os animais domésticos e sinantrópicos, que podem transmitir zoonoses, bem como as práticas que evitam a proliferação de vetores, haverá menos incidências dessas doenças transmissíveis aos seres humanos e, desta forma, os animais não serão mais vistos como “vilões” da transmissão das doenças.

Sendo assim, é válido que a questão das zoonoses deve ser tratada como quesito de saúde pública, na qual deve ser oferecido à população suporte e material de conscientização e informativos de fácil acesso e que atenda a todos.

5. REFERÊNCIAS

ÁVILA-PIRES, F. D. Zoonoses: Hospedeiros e Reservatórios. Caderno de Saúde Pública, v. 5 n. 1, p. 82-97, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v5n1/07.pdf>. Acesso em: 31 de out de 2023.

BABBONI, S. D.; MODOLO, J. R. Raiva: Origem, Importância e Aspectos Históricos. UNOPAR, Científica. Ciências Biológicas e da Saúde, v. 13, n. Esp, p. 349-356, 2011.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/140925/ISSN1517-2570-2011-13-349-356.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BARBOSA, A. D.; MARTINS, N. R. DA S.; MAGALHÃES, D. F DE M. Zoonoses e saúde pública: riscos da proximidade humana com a fauna silvestre. *Ciência Veterinária nos Trópicos*, v.14, n.1/2/3, p.1-9, 2011. Disponível em: [http://rcvt.org.br/volume14/Volume%2014_%202011%20de%201%20a%209_ZOONOSES.p df](http://rcvt.org.br/volume14/Volume%2014_%202011%20de%201%20a%209_ZOONOSES.pdf). Acesso em: 01 nov. 2023.

BASANO, S. DE A.; CAMARGO, L. M. A. Leishmaniose tegumentar americana: histórico, epidemiologia e perspectivas de controle. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 7, n. 3, pág. 328-337, 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2004000300010>

BATISTA, H. B. C. R.; FRANCO, A. C.; ROEHE, P. M. Raiva: uma breve revisão. *Acta Scientiae Veterinariae*, v. 35, n. 2, p. 125-144, 2007. Disponível em: [https://www.seer.ufrgs.br/ActaScientiaeVeterinariae/ article/view/15959/9503](https://www.seer.ufrgs.br/ActaScientiaeVeterinariae/article/view/15959/9503). Acesso em: 02 nov. 2023.

BELLEI, N; MELCHIOR, T. B. H1N1: pandemia e perspectiva atual. *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial*, v. 47, n. 6, p. 611-617, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1676-24442011000600007> BIVANCO F. C., MACHADO C. D. S.; MARTINS E. L. 2006. Criptococose cutânea. *Arquivos Médicos do ABC*, v. 31, n. 2, p. 102-109, 2006. Disponível em: <https://portalnepas.org.br/amabc/article/view/261>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BONATTO, M. Ocorrência de larva migrans cutânea (LCM) e ovos de ancilostomídeos na areia de praias artificiais de Boa Vista da Aparecida, Paraná. Monografia (Curso de Farmácia) Faculdade Assis Gurgacz, 2013. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/upload/graduacao/tcc/53024cd2ad58c.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. Brasília. Manual de vigilância, prevenção e controle de zoonoses: normas técnicas e operacionais. Ministério da Saúde, 2016.

121 p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_vigilancia_prevencao_controle_zoonoses.pdf. Acesso em: 31 out.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Febre amarela. Guia para profissionais de saúde. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – 1. ed., atual. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 67 p. Disponível em: <https://portalquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/janeiro/18/Guia-febre-amarela-2018.pdf>. Acesso em: 31 out.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Doenças infecciosas e parasitárias. Guia de bolso. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 8. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 444 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_infecciosas_parasitaria_guia_bolso.pdf. Acesso em: 31 out.2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Manual de vigilância e controle da peste. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008. 92 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_vigilancia_controle_pestes.pdf. Acesso em: 31 out.2023.

BREGANÓ, R. M.; MORI, F. M. R. L.; NAVARRO, I. T. Toxoplasmose adquirida na gestação e congênita: Vigilância em Saúde, Diagnóstico, Tratamento e Condutas. EDUEL, Londrina: Eduel, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cdtqr/pdf/mitsuka-9788572166768.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

COSTA, G. A.; CARVALHO, A. L., TEIXEIRA, D. C. Febre maculosa: atualização. Revista de Medicina de Minas Gerais, v. 26, Supl 6, p. S61-S64, 2016. <https://doi.org/10.5935/2238-3182.20160059> CUTLER, S. J.; FOOKS, A. R; VAN DER POEL, W. H. Public health threat of new, reemerging, and neglected zoonoses in the industrialized world. Emerging Infectious Diseases, v. 16, n. 1, p. 1-7, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3201%2F1601.081467>

DEL FIOLE F. S.; JUNQUEIRA, F. M.; ROCHA, M. C. P.; TOLEDO, M. I.; BARBERATO FILHO, S. A febre maculosa no Brasil. Brasil. Revista Panamericana de Salud Pública, v. 27, 6, p. 461–466, 2010. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2010.v27n6/461-466/pt>.

EMANUEL, J.; MARZI, A.; FELDMANN, H. Filovírus: ecologia, biologia molecular e evolução. *Advances in Virus Research*, v. 100, p. 189-221, 2018. <https://doi.org/10.1016/bs.aivir.2017.12.002> ESTEVAM, G.; JOB, J. R. P. P. Animais exóticos domesticados com potencial zoonótico - Revisão da literatura. *Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica*, v. 14, n. 2, p. 114-120, 2016. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2016/08/1259/142114.pdf>.

ERNANDES, A. P.; ANDRADE, H. M.; MELO, M. N.; COELHO, E. A. F.; AVELAR, D.; GAZZINELLI, R. T. Leishmaniose visceral canina: Novos antígenos para diagnóstico e vacinas. *Revista de Saúde Pública do SUS/MG*, v. 1, n. 1. 2013. Disponível em: <http://revistageraisaude.mg.gov.br/index.php/gerais41/article/view/284/135>.

FIALHO, C. G.; TEIXEIRA, M. C.; ARAUJO, F. A. P. Toxoplasmose animal no Brasil. *Acta Scientiae Veterinariae*, v. 37, n. 1, p. 1-23, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/actavet/37-1/art805.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

FOLEGATTI, P. M.; EWER, K. J.; ALEY, P. K.; ANGUS, B.; BECKER, S.; BELIJ-RAMMERSTORFER, S.; HAMLIN, J. Safety and immunogenicity of the ChAdOx1 nCoV-19 vaccine against SARS-CoV-2: a preliminary report of a phase 1/2, single-blind, randomised controlled trial. *The Lancet*, v. 396, n. 10.249, p. 467-478, 2020. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31604-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31604-4)

FIOCRUZ. FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Combate à epidemia de H1N1: um histórico de sucesso. Centro de Estudos Estratégicos da FIOCRUZ. Ministério da Saúde, Brasil. 2021. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1314>.

GROSETH, A.; FELDMANN, H.; STRONG, J. E. The ecology of Ebola vírus. *TRENDS in Microbiology*, v. 15, n. 9, p. 408-416, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.tim.2007.08.001> HUBÁLEK, Z. Emerging human infectious diseases: anthroponoses, zoonoses, and

sapronoses. *Emerging Infectious Diseases*, v. 9, n. 3, p. 403-404, 2003. 10.3201/eid0903.020208

MARTINS, F., S., V.; CASTIÑEIRAS, T., M., P., P. Leptospirose. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. UFRJ/CCS/Faculdade de Medicina. Cives - Centro de Informação em Saúde para Viajantes. 2016. Disponível em: [http://www.cives.ufrj.br/informacao/leptospirose/lep-iv.html#:~:text=A%20leptospirose%20%C3%A9%20primariamente%20uma,porcos%2C%20cabras%2C%20ovelhas\)>](http://www.cives.ufrj.br/informacao/leptospirose/lep-iv.html#:~:text=A%20leptospirose%20%C3%A9%20primariamente%20uma,porcos%2C%20cabras%2C%20ovelhas)>). Acesso em: 02 nov. 2023.

MATOS, A.C.; MARTINS, M.V.; COELHO, A.C.; PINTO, M.L.; MATOS, M.M.; FIGUEIRA, L. Zoonoses emergentes e reemergentes e vida selvagem. II Jornadas de Saúde

Pública Veterinária, UTAD, Vila Real, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3500/1/Zoonoses%20Emergentes%20e%20Reemergentes%20e%20Vida%20Selvagem.pdf>.

MESSENGER, A. M.; BARNES, A. N.; GRAY, G. C. Reverse zoonotic disease transmission (zooanthroponosis): a systematic review of seldom documented human biological threats to animals. *PLoS ONE*, v. 9, n. 2, e89055, 2014. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089055>

MORAES-FILHO, J. Febre maculosa brasileira. *Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP*, v. 15, n. 1, p. 38-45, 2017. Disponível em: <https://www.revistamvez-crmvsp.com.br/index.php/recmvz/article/view/36765/41353>.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Conselhos sobre doença coronavírus (COVID-19) para o público: quando e como usar máscaras. Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde; Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/when-and-how-to-use-masks>.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Módulos de Princípios de Epidemiologia para o Controle de Enfermidades. Organização Pan-Americana da

Saúde. Brasília. Ministério da Saúde, 2010. 48 p.: il. 7 volumes. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/modulo_principios_epidemiologia_2.pdf.

PAIVA, L. J. M.; OLIVEIRA, L. R.; AIRES, W. O.; PEREIRA, R. E. P. Influenza Aviária. Revista Científica Eletrônica de Medicina Veterinária, v. 7, n. 12, 2009. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SEay6rMxZO51tAq_2013-6-21-11-45-53.pdf.

PIGNATTI, M.G. Saúde e ambiente: as doenças emergentes no Brasil. Ambiente & Sociedade, v. 7, n. 1, p. 133-147, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2004000100008>

POLACHINI, C. O.; FUJIMORI, K. Leptospirose canina e humana, uma possível transmissão conjuntival no Município de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil. Revista Pan-Amazônica de Saúde, v. 6, n. 3, p. 59-65, 2015. <https://doi.org/10.5123/S2176-62232015000300008>

QUEIROZ, J. P. A. F.; SOUSA, F. D. N.; LAGE, R. A.; IZABEL, M. A.; SANTOS, S. G. Criptococose – Uma revisão Bibliográfica. Acta Veterinaria Brasilica, v. 2, n. 2, p. 32-38, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/acta/article/view/699/310>.

REIS-FILHO, J. B.; NEVES, A. C.; ZYMBERG, S. T.; OLIVEIRA R. M. C. O líquido cefalorraquiano inicial 173 Gomes et al. Vol. 25, n.2, 2022 nas meningencefalites por *Cryptococcus neoformans*. Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo, v. 27, n. 4,

173-178, 1985. <https://doi.org/10.1590/S0036-46651985000400003> REY, L. Um século de experiência no controle da ancilostomíase. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v. 34, n. 1, p. 61-67, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0037-86822001000100010>

RIBEIRO, M.; ANTUNES, C. M. F. Febre amarela: estudo de um surto. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v. 42, n. 5, p. 523-531, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0037-86822009000500009>

ROCHA, M. J.; WEBER, D. M.; COSTA, J. P. Prevalência de larvas migrans em solos de parques públicos da cidade de Redenção, estado do Pará, Brasil. *Revista Pan-Amazônica de Saúde*, v. 10, e201901607, 2019. <https://doi.org/10.5123/s2176-6223201901607>

RODRIGUES, C. F. M.; ROGRIGUES, V. D.; NERES, J. C. I.; GUIMARÃES, A. P. M. Desafios da saúde pública no Brasil: relação entre zoonoses e saneamento. *Scire Salutis*, v. 7, n. 1, p. 27-37, 2017. <https://doi.org/10.6008/SPC2236-9600.2017.001.0003>.

SEIMENIS, A.M. The spread of zoonoses and other infectious diseases through the international trade of animals and animal products. *Veterinaria Italiana*, v. 44, p. 591599, 2008. Disponível em: https://www.izs.it/vet_italiana/2008/44_4/591.pdf.

SILVA, A. C. R.; NOGUEIRA, L. U.; ALVARES NETO, H. J.; ROCHA, F. R. T.; CARRIJO, M. S.; BARCELOS, K. A. Caracterização das zoonoses no Município de Iporá – GO. *Pubvet*, v. 3, n. 25, 623, 2009. Disponível em: <http://www.pubvet.com.br/material/Carrijo623.pdf>. Acesso em 25 mar. 2021.

SILVA, A. C.; ARAÚJO, C. M. C.; BARBOSA, M. P. G.; FROTA, N. Q.; SÁ, P. B. S.; SOUSA, T. L.; TIMBÓ, V. S.; TEXEIRA, A. B. Febre Amarela. *Revista Brasileira de Análises Clínicas*, v. 50, n. 3, 2018. <https://doi.org/10.21877/2448-3877.201800731>

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.005

CRÍTICA À MERITOCRACIA A PARTIR DO ROMANCE *QUARTO DE DESPEJO*

DIEGO GUIMARÃES

Doutor em Filosofia. Professor da SEECT-PB. E-mail: diegoguimafil@gmail.com

AURICÉLIA MOREIRA LEITE

Mestre em Letras. Professora da SEECT-PB. E-mail: celialeite.educ@gmail.com

RESUMO

Este texto versa sobre um projeto desenvolvido com alunos da 1ª série do ensino médio nos anos de 2021 e 2022, o qual envolveu uma crítica à meritocracia contemporânea. O principal objetivo do projeto foi fazer com que os estudantes alcançassem uma visão crítica quanto à meritocracia e às desigualdades sociais dela decorrentes. Para tanto, a relação entre filosofia e literatura mostrou-se útil, na medida em que o romance brasileiro selecionado, *Quarto de despejo*, da escritora Carolina Maria de Jesus, evidencia com destreza a desigualdade social e a problematiza de uma maneira acessível aos alunos, abrindo caminho para uma investigação filosófica sobre o tema da meritocracia. Outra referência crucial foi a obra *A tirania do mérito*, do filósofo Michael Sandel, que investiga de maneira aprofundada o tema do mérito, abordando uma série de exemplos ligados ao cotidiano. A partir da interface entre o romance e as reflexões filosóficas sobre o tema, os estudantes investigaram e questionaram até onde uma pessoa merece o seu sucesso e, paralelamente, até onde ela merece o seu fracasso e as suas desvantagens. Finalizada a ação, foi possível constatar que os alunos envolvidos conseguiram tornar-se mais críticos quanto à meritocracia e às desigualdades sociais a ela relacionadas.

Palavras-chave: Desigualdade social, Filosofia, Literatura, Meritocracia.

1. INTRODUÇÃO

A ação *Crítica à meritocracia a partir do romance Quarto de despejo* foi desenvolvida com alunos de turmas de 1o ano do ensino médio, na rede pública estadual, em escola na cidade de João Pessoa, nos anos de 2021 e 2022. O perfil dos estudantes da escola é amplo, pois, devido à localização central da escola, há alunos provenientes de diferentes bairros da cidade.

No cerne do conceito de meritocracia está a ideia de que merecemos ser recompensados segundo os nossos esforços. Do mesmo modo, não merecemos ser recompensados com base em fatores que estão fora do nosso controle. Estes são, em última instância, as visões meritocráticas sobre o sucesso e o fracasso. Uma reflexão crítica sobre a meritocracia passa pela questão de se uma pessoa merece de fato os talentos que ela possui e os quais, coincidentemente, a sociedade naquele momento valoriza, ou se isto se deve à sorte e, portanto, relaciona-se com algo que está fora do seu controle e que não serviria de base para recompensa justamente por estar fora do seu controle.

Quanto mais nos enxergamos como pessoas que vencem pelo próprio esforço e que são autossuficientes, menos provável será que nos preocupemos com o destino de quem é menos afortunado do que nós. Se meu sucesso é resultado de minhas próprias ações, o fracasso deles deve ser culpa deles. Essa lógica faz a meritocracia ser corrosiva para a comunalidade. Uma noção muito fervorosa de responsabilidade pessoal em relação ao nosso destino torna difícil nos colocarmos no lugar de outras pessoas (SANDEL, 2020, p. 89).

Assim, temos uma perspectiva em que a meritocracia se torna corrosiva para a sociedade e para o bem comum, na medida em que ela condiciona as pessoas a depositarem todo o seu sucesso e privilégios aos seus esforços e, com isto, amplia e justifica as desigualdades sociais.

O tema da desigualdade social é amplamente trabalhado pela escritora Carolina Maria de Jesus no romance *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Através desta reunião de diários da autora, e, no período de escrita da obra, também catadora de papel nas ruas de São Paulo, evidencia-se a desigualdade social a partir das suas preocupações cotidianas com a alimentação dos filhos e a sua luta pela sobrevivência.

A partir da interface entre o romance e as reflexões filosóficas sobre o tema da meritocracia, os estudantes investigarão até onde onde uma pessoa merece o

seu sucesso e, paralelamente, até onde ela merece o seu fracasso e as suas desvantagens. Assim, concluiremos a investigação lançando um olhar crítico tanto à meritocracia quanto às desigualdades sociais com ela relacionadas, o que consiste no objetivo principal deste projeto.

Ao trabalhar as habilidades selecionadas, este projeto de intervenção pode contribuir tanto para a melhoria dos resultados das habilidades de propulsão e avaliação de larga escala (com ênfase naqueles cujo resultado foram mais negativos) quanto para o desenvolvimento e fortalecimento das competências e habilidades da BNCC selecionadas. A expectativa é que as reflexões sobre a meritocracia, associadas à leitura do romance, possibilitem um aumento das capacidades leitora e da capacidade de crítica dos alunos a elementos presentes no cotidiano deles. O projeto pode, ainda, contribuir para reduzir o abandono e a evasão ao possibilitar um maior tempo de fala aos alunos através das questões levantadas.

2. HABILIDADES DA BNCC

As habilidades selecionadas para serem trabalhadas nesta ação alinham-se com a proposta da BNCC para a área de Ciências Humanas, no que diz respeito à capacidade de indagar-se e de, a partir disso, também indagar o outro (Cf. BNCC, p. 367). Tendo isso em mente, foram selecionadas seis habilidades de Ciências Humanas, relacionadas à disciplina Filosofia, como base para o desenvolvimento da ação: EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS204, EM13CHS402 e EM13CHS502. Além destas, também foram selecionadas duas habilidades da área de Linguagens, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, para serem contempladas no projeto: EM13LGG102 e EM13LGG201.

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais;
- (EM13CHS103) - Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas,

- tabelas, tradições orais, entre outros): esta habilidade envolve, portanto, estimular o pensamento crítico sobre as questões e teorias apresentadas, de modo a estimular um posicionamento do estudante frente a elas;
- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito: esta habilidade envolve, portanto, a análise das questões existenciais e das situações cotidianas apresentadas através de poemas;
 - (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos;
 - (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
 - (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
 - (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Tabela de Competências e Habilidades da BNCC

Componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular				
Filosofia	EM13CHS101	EM13CHS102	EM13CHS103	EM13CHS204
	EM13CHS402	EM13CHS502		
Língua Portuguesa	EM13LGG102	EM13LGG20		

Há, neste projeto de intervenção, uma interdisciplinaridade entre filosofia e língua portuguesa, na medida em que a crítica filosófica à meritocracia será trabalhada a partir de um texto literário, o romance *Quarto de despejo: diário de uma*

favelada, da escritora Carolina Maria de Jesus. Neste processo, serão envolvidos temas transversais propostos na BNCC (Cidadania e civismo; Economia), na LDB (Conteúdo relacionado aos direitos humanos) e nos PCN (Ética; Trabalho e consumo).

A partir dos resultados avaliativos expostos acima, foram selecionadas quatro habilidades de língua portuguesa: inferir uma informação implícita em um texto; identificar a tese de um texto; estabelecer a relação entre tese e argumentos, bem como de estabelecer relações entre parte de um texto; bem como duas habilidades de matemáticas: interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica e analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas. A filosofia pode contribuir para a melhoria de tais resultados através de questões que possibilitam uma maior apreensão dos textos trabalhados e das capacidades leitoras relacionadas.

Considerando os resultados avaliativos negativos que o projeto visa melhorar, temos a expectativa de que as reflexões sobre a meritocracia levem os alunos a repensarem a lógica do mérito e a verem com olhares mais críticos as desigualdades sociais.

OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

O principal objetivo deste projeto é fazer com que os estudantes tenham uma visão crítica quanto à meritocracia e às desigualdades sociais dela decorrentes. Para tanto, a relação entre filosofia e literatura mostra-se útil, na medida em que o romance brasileiro selecionado, *Quarto de despejo*, escrito por uma mulher negra, pobre e moradora de favela, evidencia com destreza a desigualdade social e a problematiza de uma maneira acessível aos alunos, abrindo caminho para uma investigação filosófica sobre o tema da meritocracia.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular o pensamento crítico, possibilitando que os estudantes reflitam sobre o lugar deles no mundo e a sua relação com a lógica meritocrática;
- Desenvolver a compreensão sobre os direitos humanos e sobre a relevância da dignidade humana ao analisar situações de desigualdade social;

- Contribuir para a formação de um cidadão consciente das questões morais e éticas que envolvem o seu cotidiano;
- Desenvolver a competência leitora;
- Realizar análises das obras em questão, fazendo investigações sobre as temáticas;
- Respeitar à autonomia do trabalho no processo de leitura e produção, entendendo dúvidas, erros e acertos como etapas de um processo de maturação e sedimentação do trabalho, necessárias à formação de um jovem protagonista.

4. PLANEJAMENTO E METODOLOGIA

A problemática explora a possibilidade de desenvolver o projeto a partir de uma aproximação entre textos de diferentes linguagens, filosófica e literária, para através deles ampliar a capacidade de apreensão de textos, relacionando-os com recurso a uma temática de relevância para os alunos: a meritocracia e a desigualdade social.

Para tanto, as principais referências para o desenvolvimento do projeto serão as obras *A tirania do mérito*, do filósofo Michael Sandel, e o romance *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus. A partir de questões como “merecemos os nossos méritos?”, “uma meritocracia perfeita seria justa?”, entre outras, bem como dos relatos sobre desigualdades sociais, presentes no romance, os alunos lançarão, no decorrer das aulas, um olhar crítico sobre a crença no mérito como fator chave para a organização social tão em voga na sociedade contemporânea.

A extrema valorização do mérito é algo muito presente na sociedade brasileira contemporânea, na medida em que o esforço pessoal para a ser referência para uma hierarquização social. Nesse contexto, tal lógica permeia a vida das pessoas e tende a moldar as nossas ações os nossos objetivos. Mesmo no ambiente escolar, temos em muitos aspectos um culto excessivo ao mérito, o que também caberá a uma análise crítica sobre a meritocracia problematizar.

Os questionamentos filosóficos sobre a meritocracia e a desigualdade social se relacionam com as habilidades indicadas pela BNCC para serem trabalhadas com os estudantes da Educação Básica. O projeto de intervenção proposto visa destacar, no que se refere às competências: a análise de visões de mundo, conflitos

de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade; a utilização de diferentes linguagens em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; a avaliação das características socioeconômicas; a identificação, a análise e a comparação de diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos econômicos, sociais e culturais; a análise de situações da vida cotidiana a partir da problematização de situações de desigualdade; a consciência crítica, a responsabilidade e a solidariedade. Através das competências e habilidades selecionadas, o estudante adquirirá a capacidade de indagar a si mesmo e, conseqüentemente, de indagar o outro, levando-o a tomar decisões tendo em vista o bem comum.

5. DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO

O livro *A tirania do mérito*, do filósofo Michael Sandel, foi uma importante referência para as nossas aulas, já que se trata de uma obra que investiga de maneira aprofundada o tema do mérito, a partir de uma série de exemplos ligados ao cotidiano. A partir desta obra, nos debruçamos sobre questões tais como: Uma meritocracia perfeita seria justa? Merecemos os nossos talentos? Somos culpados pelos nossos insucessos? Ainda desta obra, também utilizamos as leituras que Sandel faz o tema do mérito em Aristóteles e John Rawls, ampliando o debate com a tradição filosófica.

O romance *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus, foi um importante ponto de reflexão para o desenvolvimento do projeto e marcante na interdisciplinaridade entre Filosofia e Língua Portuguesa. A partir de trechos selecionados do livro, nos quais a autora expõe, a partir da perspectiva de uma mulher negra, pobre e residente em uma favela, várias situações de desigualdade social, investigamos a relação entre a desigualdade e a meritocracia.

Para a realização do projeto, foram utilizados os seguintes Instrumentos Pedagógicos: atividades dissertativas relacionando texto filosófico e texto literário; relatos de experiência em roda de conversa sobre a presença de desigualdade no cotidiano dos estudantes; e debates visando uma maior compreensão dos temas estudados.



No primeiro momento, foram utilizadas duas matérias sobre o caso de um jovem baiano que passou no vestibular para medicina depois de alguns anos de estudo e de superar inúmeras dificuldades¹. A partir do título de uma delas, “Jovem que estudava sem energia e sem internet é aprovado em medicina”, foram feitas as seguintes questões aos alunos: Este caso gera em vocês inspiração e/ou revolta? Por quê? A partir das respostas deles, iniciamos a nossa investigação sobre a meritocracia, destacando algumas de suas características: a recompensa ao talento, a ideia de mobilidade social, o esforço e a desigualdade ancorada em conquistas advindas do esforço e do talento.



BBC NEWS BRASIL

Notícias Brasil Internacional Economia Saúde Ciência Tecnologia #SalaSocial Vídeos

'Não há meritocracia sem direitos iguais': o desabafo do jovem que ficou famoso ao passar em Medicina estudando sem luz elétrica

Paula Adamo Idroeta
 Da BBC News Brasil em São Paulo
 28 julho 2021

Principais notícias

- 'Voto envergonhado' em Lula ou Bolsonaro pode decidir eleição?
22 setembro 2022
- Quando vacina para novas variantes de covid chega ao Brasil?
Há 4 horas
- A impressionante imagem de Netuno com seus anéis captada pelo super telescópio James Webb
Há 6 horas

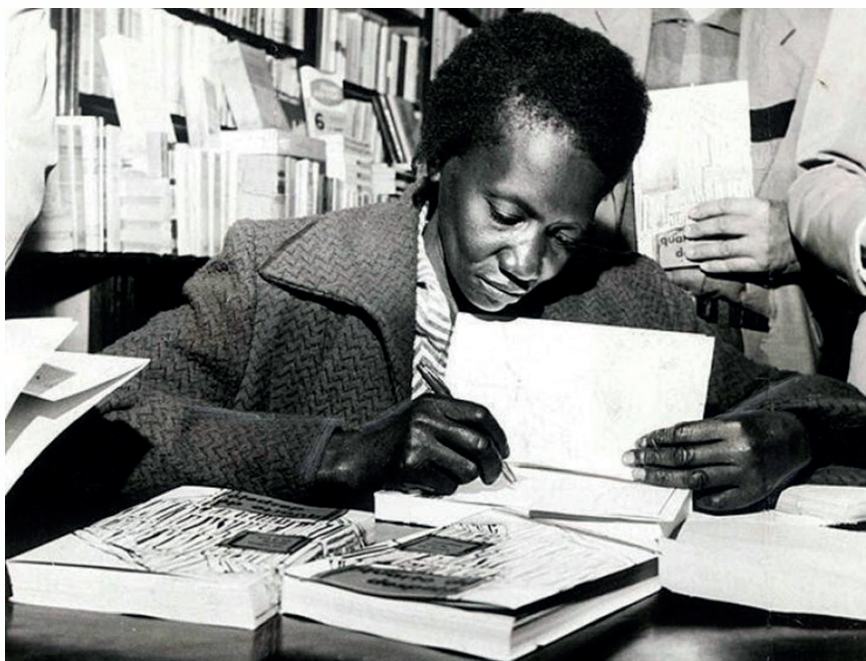
Leia mais

O Brasil do olhar estrangeiro
 Episódio 1
 O Brasil do olhar estrangeiro: parte 1. O paradoxo do paraíso

1 Disponíveis em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57993149> e <https://razoesparaacreditar.com/jovem-estudava-sem-energia-passa-medicina/>



No segundo momento, a ênfase foi no romance *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus. A partir de trechos selecionados do livro, nos quais a autora expõe, a partir da perspectiva de uma mulher negra, pobre e residente em uma favela, várias situações de desigualdade social, investigamos a relação entre a desigualdade e a meritocracia.



TRECHOS DO LIVRO *QUARTO DE DESPEJO* UTILIZADOS EM SALA DE AULA²:

15 DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

[...]

3 DE MAIO DE 1958 ...Fui na feira da Rua Carlos de Campos, catar qualquer coisa. Ganhei bastante verdura. Mas ficou sem efeito, porque eu não tenho gordura. Os meninos estão nervosos por não ter o que comer.

[...]

16 DE MAIO Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer.

17 DE MAIO Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava discontente que até cheguei a brigar com o meu filho José Carlos sem motivo.

21 DE MAIO Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.

Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom

2 Os erros ortográficos presentes no original formam mantidos, seguindo-se a opção feita pelos editores da obra.

Jardim. No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E de escolhia uns pedaços: Disse-me:

– Leva, Carolina. Dá para comer.

Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.

No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome.

[...]

22 DE MAIO Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, eu vou esquentar para os meninos.

[...]

...O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E pede:

– Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa.

[...]

24 DE JULHO Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome.

Os meninos ganharam uns pães duro, mas estava recheiado com pernas de barata.

Joguei fora e tomamos café.

[...]

28 DE JULHO ...Deixei o João e levei só a Vera e o José Carlos. Eu estava tão triste! Com vontade de suicidar. Hoje em dia quem nasce e suporta a vida até a morte deve ser considerado heroi.

[...]

1 DE NOVEMBRO ...Achei um saco de fubá no lixo e trouxe para dar ao porco. Eu já estou tão habituada com as latas de lixo, que não sei passar por elas sem ver o que há dentro.

[...]

5 DE MAIO DE 1959 Escrevi até as 2 horas. Depois fui carregar água. Enchi a barrica e as latas. Fiz uma trempe de tropeiro e puis água a ferver para pelar o porco. Comecei pensar no que ia preparar: chouriço, lombo assado e couro de porco no feijão. Fiquei contente. Eu ia comer carne, na realidade. Comecei cantar, cantei.

...Fiquei pensando: quanto tempo que eu não como carne de porco. Fui ver se o senhor Manoel estava em casa para matar o porco. Não estava. Fiquei nervosa. (...) Chegou o irmão do senhor Manoel, dono do porco. Vinha buscar a sua parte. Eu engordei o porco a meia. (...) Encontrei com o Orlando Lopes. Pedi se ele podia matar o porco para mim. Disse que sim. Eu voltei alegre.

16 DE JUNHO ...Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. Fiquei nervosa, pensando: será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo?

No terceiro momento, partindo da leitura e de reflexões feitas sobre o romance *Quarto de despejo*, trabalhamos a noção de mérito com recurso à obra do filósofo Aristóteles, para o qual justiça significa dar a cada pessoa o que ela merece. Também debatemos, a partir das reflexões de Michael Sandel em *A tirania do mérito*, se uma meritocracia perfeita seria justa.

Imagine que, certo dia, conseguíssemos remover todos os obstáculos injustos ao sucesso, de tal maneira que todo mundo, inclusive aqueles de contextos humildes, pudessem competir com filhos e filhas de pessoas privilegiadas em campo nivelado. Imagine que alcancemos, de fato, o que proclamamos como princípio, que todos os cidadãos deveriam ter uma oportunidade igual para ascender até onde seus talentos e seu trabalho árduo possam levá-los.

Obviamente, uma sociedade como essa é difícil de alcançar. Superar a discriminação não seria suficiente. A instituição da família complica o projeto de dar a todo mundo uma oportunidade igual. Não é fácil equilibrar as vantagens que pais e mães abastados conferem a filhos e filhas. Não estou pensando principalmente em riqueza herdada. Um imposto sobre heranças que seja robusto resolveria isso. Estou pensando nos modos cotidianos através dos quais pais e mães conscienciosos ajudam filhos e filhas. Até mesmo o melhor e mais inclusivo sistema educacional teria

dificuldade para equipar estudantes de contextos pobres para competir em pé de igualdade com crianças de famílias que oferecem quantidades abundantes de atenção, recursos e conexões.

Mas suponha que isso pudesse ser feito. Suponha que conseguíssemos realizar a promessa de dar a todas as crianças uma oportunidade igual para competir por sucesso na escola, no local de trabalho e na vida. Isso seria suficiente para se ter uma sociedade justa?³



No quarto momento, ainda com recurso à obra de Michael Sandel, debatemos se merecemos os nossos talentos, destacando os elementos da aleatoriedade e da sorte. Ainda nesta etapa, vimos as contribuições do filósofo contemporâneo John Rawls para os temas do mérito e da justiça social.



3 SANDEL, 2020.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a ação, fizemos uma última avaliação sobre a meritocracia e as desigualdades nela ancoradas. Foi possível constatar que os alunos desenvolveram um olhar crítico quanto à questão do mérito e da meritocracia contemporânea, sendo capazes de questionar a desigualdade social a ela atrelada e de argumentar quanto aos motivos de tamanha desigualdade. O fato de conseguirem exemplificar tais problemas recorrendo a situações do cotidiano deles, foi um indicador da compreensão deles do tema. A partir da interface entre Filosofia e Literatura, esta ação pode contribuir tanto para o desenvolvimento das habilidades da BNCC selecionadas quanto para fortalecimento das habilidades de propulsão mais deficientes nos alunos. O projeto também contribuiu para reduzir o abandono e a evasão escolar ao possibilitar maior participação dos alunos a partir de uma problemática fortemente relacionada à realidade deles.

7. REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DE JESUS, CAROLINA MARIA. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

IDOETA, Paula Adamo. **Não há meritocracia sem direitos iguais**: o desabafo do jovem que ficou famoso ao passar em Medicina estudando sem luz elétrica. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57993149>. Acesso em 28/07/2022.

PIETRO, Gabriel. **Jovem que estudava em casa sem energia e sem internet é aprovado em Medicina na Bahia**. Disponível em: <https://razoesparaacreditar.com/jovem-estudava-sem-energia-passa-medicina/>. Acesso em 28/07/2022.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.007](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.007)

DA SALA DE AULA À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - CAMINHOS E SOLUÇÕES PARA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

DANUZA PINHEIRO BASTOS GARCIA DE MATTOS

Professora e Pesquisadora do Departamento de Microbiologia e Parasitologia da Universidade Federal Fluminense - UFF, danuzamattos@id.uff.br;

PATRICIA RIDDELL MILLAR

Professora e Pesquisadora do Departamento de Microbiologia e Parasitologia da Universidade Federal Fluminense - UFF, patriciariddell@id.uff.br;

DANIELA LELES

Professora e Pesquisadora do Departamento de Microbiologia e Parasitologia da Universidade Federal Fluminense - UFF, dleles@id.uff.br.

RESUMO

O envolvimento de toda a população, composta pela diversidade de corpos e mentes, é um elemento fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Para tanto, a sensibilização de cada componente quanto ao seu papel neste processo deve começar precocemente, com especial atenção à educação básica. Neste processo, busca-se a construção de ambientes acolhedores, livres de preconceitos e capacitismos, de modo a impedir o surgimento e a perpetuação das principais barreiras impostas às pessoas com deficiência, sendo as barreiras atitudinais as mais cruéis. Professores de todos os segmentos da educação relatam as dificuldades vivenciadas em sala para atender as especificidades de seus alunos. A falta de recursos e de formação especializada figuram entre as principais queixas dos profissionais e familiares. Como mais um componente do percurso da Educação, vivenciamos as mesmas dificuldades na Universidade Federal Fluminense, sendo esta uma instituição de ensino e também de formação de futuros profissionais da área. Na busca por estratégias e soluções que melhor atendessem nossos estudantes e público das ações de extensão, pessoas com deficiência ou não, aprofundamos nossas pesquisas nos campos da

educação inclusiva, educação especial, tecnologias de acessibilidade e desenho universal. A partir daí, soluções inovadoras para abordagens de temas da saúde, em especial da Parasitologia e da Paleoparasitologia, em espaços formais e informais de educação foram sendo construídas e aprimoradas, com a participação ativa da comunidade universitária, promovendo profundas transformações em todos os agentes envolvidos. Neste capítulo vamos compartilhar nossas bases metodológicas, desafios, soluções encontradas e vivências no processo da inclusão aplicada nos projetos Parasitologia Tátil, Parasitologia Hoje, Paleoparasitologia para todos e Toxo UFF.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Acessibilidade, Audiodescrição, Modelos táteis, Tecnologia social.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, as condições biológicas/orgânicas inerentes às pessoas com deficiência têm sido interpretadas de diferentes maneiras pelas sociedades. Ora como castigos divinos, ora como doenças que necessitam ser curadas nos modelos médicos. Os prejulgamentos a respeito das limitações pretensamente impostas por essas condições até hoje resultam em estigmas, discriminações e sofrimento às pessoas.

Para Diniz (2012) a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization - WHO, 2001) trouxe uma aproximação entre o modelo médico de compreensão da deficiência, onde as desvantagens experimentadas pela pessoa com deficiência resultaria exclusivamente das lesões, e o modelo social, que definia “as lesões como uma variável neutra da diversidade corporal, entendendo-se corpo como um conceito representativo da diversidade humana”. Entender a deficiência como uma das possibilidades de vida das pessoas é mais uma questão do campo ético do que fruto dos avanços da medicina para melhoria do bem-estar das pessoas. A autora pontua também que opor-se à ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão necessite de recursos médicos, ou de reabilitação, tal como outras pessoas também buscam cuidados médicos ao longo da vida.

A visão biopsicossocial a respeito das deficiências trouxe muitos avanços em relação à inclusão e acessibilidade. Nesta, a sociedade como um todo, incluindo setor público e privado, passam a ser responsáveis por oferecer condições para que as pessoas possam viver de forma digna e independente, eliminando as barreiras no contexto em que as pessoas vivem, para sua maior participação na sociedade.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, reconhece a deficiência como um conceito em evolução e que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

No mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-LBI (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), considera a pessoa com deficiência como aquela que tem algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, sensorial ou intelectual, que, ao interagir com uma ou mais barreiras, fica impedida de

ter uma participação plena e efetiva na sociedade em iguais condições às pessoas sem deficiência (Brasil, 2015).

De acordo com o último censo demográfico, atualmente a população brasileira é constituída por mais de 203 milhões de habitantes (IBGE, 2023). A última Pesquisa Nacional de Saúde, PNS (IBGE, 2021a e 2021b), realizada em 2019, indicou que cerca de 17,3 milhões de brasileiros, de dois anos ou mais, eram pessoas com deficiência relacionada a pelo menos uma de suas funções (enxergar, ouvir, andar, cognição, autocuidado e comunicação), representando cerca de 8,4% da população total estimada à época.

Alinhado à CIF (WHO, 2001), à Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2007), à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – publicada em Nova York, em 2006, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009) e à LBI (Brasil, 2015), o IBGE reafirma no documento da última PNS:

a compreensão da deficiência como produto da interação entre funções e estruturas corporais com limitações e barreiras sociais e ambientais resultando em restrições de participação em igualdade de condições com as demais pessoas. O chamado modelo biopsicossocial da deficiência – em contraposição a um modelo puramente médico – é considerado fundamental para a concepção das pessoas com deficiência como sujeito pleno de direitos, que deve ser incluído em todas as dimensões da vida em sociedade (IBGE, 2021, p.29).

Os resultados da PNS de 2019 indicaram também importantes diferenças no nível de instrução das pessoas a partir de 18 anos, de modo que 68% das pessoas com deficiência (cerca de 12 milhões de indivíduos) não possui instrução ou possui ensino fundamental incompleto. Já no grupo composto da mesma faixa etária em pessoas sem deficiência, a taxa foi bem menor, 30,9% (IBGE, 2021b).

Segundo Sasaki (1997, p.41), a inclusão social é um processo bilateral perante o qual “a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais¹ e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

No campo educacional ainda é bastante presente a influência da visão médico-terapêutica que tende a patologizar, adjetivar, generalizar e/ou particularizar as

1 Termo utilizado à época para se referir a pessoas com deficiência.

deficiências (Ribeiro e Santos, 2016). Para Prieto (2022), apesar dos princípios da educação inclusiva seguirem em fortalecimento desde a década de 1990, o que ainda predomina na prática é o modelo da integração escolar. Neste modelo, há o ingresso dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, mas sem uma revisão das antigas concepções e paradigmas educacionais, exigindo a adaptação dos estudantes para estes espaços e formatos, sem garantir o desenvolvimento cognitivo, cultural e social destes alunos.

A educação inclusiva constitui-se no apreço à diversidade como condição valorizada por seu benefício à escolarização de todas as pessoas, pelo seu respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem e a possibilidade de outras práticas pedagógicas, sendo necessárias para tanto, rupturas com o instituído na sociedade e nos sistemas de ensino (Prieto, 2022).

Como forma de orientação para a educação inclusiva, foi elaborado o documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNEPEI, (Brasil, 2008), no qual reitera-se como seu objetivo:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

De acordo com Mendes et al. (2023), dentre os principais desafios para a inclusão escolar encontram-se: a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de redes de apoio que incluam a interlocução de profissionais de diversas áreas da educação e da saúde. Acrescentamos a isso, a falta de profissionais em número adequado para o atendimento e a escassez de incentivos para sua formação continuada.

Especial atenção deve ser dada à formação continuada de professores para que estejam aptos a elaborar estratégias e implantar novas propostas e práticas pedagógicas, de modo a responder às características e necessidades de seus

alunos, sejam eles estudantes com ou sem deficiência. Para que a educação inclusiva de fato aconteça, é necessário que os conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem envolvendo estudantes com deficiência não seja algo de domínio exclusivo de alguns especialistas, mas sim cada vez mais difundido entre profissionais da educação, num processo de formação continuada e a busca pelo ensino colaborativo.

O professor do ensino regular tem sido considerado por diversos autores como uma das figuras mais importantes para o processo de inclusão escolar dos alunos da educação especial, pois seria ele o responsável por detectar os ajustes que podem e devem ser realizados no ambiente para colaborar com a interação entre os estudantes, assim como poderia buscar criar as condições satisfatórias para o bom desenvolvimento da aprendizagem (Mendes et al., 2023; Luiz et al., 2008).

Mendes (2002) já apontava o professor do ensino comum como um elemento valioso para a inclusão escolar, mas ressaltava também que haveria um limite entre o ideal e o que de fato ele poderia fazer, devido ao tamanho do desafio imposto, o que levaria à necessidade de apoio por parte de outros profissionais da educação especial para a construção das práticas inclusivas. E complementamos que a sobrecarga de trabalho para este profissional sem a rede de apoio pode ser devastadora, não somente para sua relação com trabalho, como também em sua vida para além da escola.

Um professor motivado e com oportunidades vai construindo vínculos com a instituição e com seus alunos, sendo a formação continuada uma necessidade do docente em sua vida profissional, além de ser também uma exigência da sociedade contemporânea. No entanto, o processo de busca e construção da própria formação continuada muitas vezes recai sobre os professores, por falta de um incentivo real e concreto de suas instituições. Portanto, a infra-estrutura, o apoio e o incentivo das escolas e demais instituições de ensino, o que também passa pelo Estado, é fundamental para o avanço da educação inclusiva de qualidade.

Segundo o último Censo da Educação Superior (INEP, 2022), cerca de 8,9 milhões de estudantes foram matriculados em cursos de graduação no ano de 2021, sendo 3,9 milhões ingressantes naquele ano. Deste universo, 77% pertenciam à rede privada e 33% à rede pública de ensino. No que se refere a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na educação superior, em 2021 contabilizou-se a matrícula de 63.404 estudantes,

correspondendo a um percentual ainda muito pequeno (0,71%) do total de matrículas no segmento. Apesar do crescimento em relação aos anos anteriores, o número reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

Para Araujo (2021), no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, atribui-se às universidades:

(...) a necessidade de se reelaborar e considerar as especificidades demandadas pela inclusão, a fim de garantir não apenas o acesso, mas a permanência desses sujeitos, a inserção no curso e, mais tarde, a sua inserção qualitativa no mundo do trabalho. Isso exige dessas instituições transformações complexas na estrutura e no funcionamento, na forma de pensar e agir de toda comunidade acadêmica, além de provimento de condições de permanência de estudantes com deficiência, tais como, adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, mobiliários, material pedagógico acessível, etc (Araujo, 2021, p.1).

As condições de ingresso e de permanência são fatores importantes para a inclusão no Ensino Superior, mas não os únicos. Reconhecer as necessidades e as habilidades dos diversos alunos, com ou sem deficiência, propiciando a criação de mecanismos pedagógicos efetivos para serem aplicados em sala de aula, de modo a garantir também o acesso aos recursos didáticos e pedagógicos adequados, são requisitos fundamentais para a inclusão no que tange às pessoas com deficiência.

No mesmo caminho, Mattos et al. (2023) pontuam que para se atingir os objetivos de uma educação inclusiva, com acessibilidade e equidade, é necessário pensar estratégias coletivamente, compartilhar experiências e promover a contínua atualização e capacitação das equipes profissionais envolvidas. Professores, educadores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), precisam estar em contínuo diálogo para delineamento de ações e escolha dos materiais adequados aos estudantes, sempre respeitando as características individuais de cada educando, num processo que envolva também a escuta em suas preferências e atenção às suas potencialidades.

No que se refere à Parasitologia e às doenças parasitárias, encontramos no Brasil condições climáticas, de temperatura e umidade favoráveis ao desenvolvimento e à sobrevivência de diversos organismos, sejam eles parasitos, vetores, ou seus reservatórios. Tais fatores ambientais são extremamente relevantes quando

se associam à precariedade ou ausência de saneamento básico, falta de acesso ao diagnóstico e tratamento, fragilidade econômica, insegurança alimentar e baixa escolaridade, contribuindo para o sofrimento da população mais vulnerável e para a manutenção das doenças parasitárias de forma endêmica. As consequências das infecções parasitárias podem variar muito, dependendo do agente causador e de fatores relacionados ao organismo hospedeiro, como seu estado nutricional, imunológico, idade, assim como sua possibilidade de acesso a diagnóstico e tratamento médico adequados e em tempo hábil para mitigar os danos à saúde.

As principais parasitoses de ocorrência no Brasil são abordadas no currículo da educação básica, tanto no ensino médio quanto no fundamental. No entanto, muitos professores vivenciam dificuldades relacionadas à falta de equipamentos e recursos didáticos nas escolas, principalmente da rede pública de ensino, sendo um problema ainda maior a escassez de recursos com acessibilidade neste e em diversos outros temas da saúde.

Os projetos de extensão universitária visam a interação direta entre a comunidade universitária e a sociedade na qual está inserida e faz parte, promovendo a articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Esta aproximação proporciona a geração de conhecimentos capazes de transformar mutuamente seus participantes, promovendo a fusão entre teorias e práticas. Os projetos extensionistas Parasitologia Hoje e Toxo UFF, criados na Universidade Federal Fluminense (UFF), respectivamente em 2019 e 2020, têm como eixo central a promoção da educação em saúde a partir da popularização científica na temática da Parasitologia, atuando por meio de perfis em redes sociais (@parasitologiahoje e @Toxo_uff) e presencialmente em espaços como escolas, feiras de ciências, hospitais e clínicas veterinárias.

A educação em saúde, processo que abrange a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana (Schall & Struchiner, 1999), representa um processo de ensino-aprendizagem que objetiva a promoção da saúde, onde o educador é capaz de facilitar descobertas e reflexões dos sujeitos sobre a realidade, de modo que tenham o poder e a autonomia de escolher as alternativas (Barbosa et al., 2009). A participação dos estudantes de graduação como agentes promotores e também como público das ações extensionistas visa contribuir para a formação profissional e pessoal dos mesmos, gerando uma visão mais ampla e humanista de seu papel na sociedade.

A Paleoparasitologia é uma ciência que estuda as “doenças do passado”, mas com uma ligação indissociável com a atualidade. No Brasil temos sítios arqueológicos e paleontológicos de importância mundial, este é um ramo da ciência multidisciplinar, que foi nomeado por pesquisadores brasileiros no final da década de 1970, e que traz enormes possibilidades para se trabalhar o tema com alunos, desde a educação básica até a pós-graduação. Contudo, materiais educativos sobre este conteúdo para uso em espaços formais de ensino ainda são escassos, sendo ainda mais raros aqueles que abordam os temas de forma acessível e inclusiva. Nos espaços informais, um abismo de desconhecimento se abre, e precisamos preenchê-lo de saber. Assim, diante da necessidade de apresentar esse tema à sociedade nasceu o projeto de extensão Paleoparasitologia para Todos, na UFF em 2017, onde desde o início observou-se a necessidade da criação de materiais educativos e logo depois de torná-los inclusivos.

Buscando atingir este ponto sensível que é a escassez de materiais educativos inclusivos e acessíveis, o projeto Parasitologia Tátil foi criado em 2019 na UFF, sendo delineado para atender uma demanda educacional importante no ensino de ciências no que tange às parasitoses. O projeto visa integrar práticas inclusivas que atendam às demandas das pessoas com deficiência, pessoas neurodivergentes, assim como também favorecer o aprendizado dos estudantes neurotípicos ou sem deficiência.

De modo separado em seu início, o projeto Parasitologia Tátil, voltado ao ensino e inovação, e os projetos Paleoparasitologia para Todos, Parasitologia Hoje e Toxo UFF, de caráter extensionista e voltados à popularização científica, foram se desenvolvendo e expandindo, até que com o tempo, as ações, propostas e objetivos das equipes começaram a confluir, estreitando laços e formando pontes de colaboração entre os projetos. Vamos compartilhar aqui nossas bases metodológicas, desafios, soluções encontradas e vivências ao longo do processo de construção e aplicação das ações e recursos inclusivos .

METODOLOGIA

- OS SABERES DA EXTENSÃO

De modo independente e não linear, nossas equipes envolvidas nos projetos de extensão da UFF iniciaram suas atuações e produções de materiais. O projeto

Paleoparasitologia para todos foi o primeiro a iniciar com suas ações e produtos educativos voltados à educação infantil. Ainda que desde a sua criação fossem utilizados modelos tridimensionais nas atividades, como aqueles presentes na atividade de “escavação”, onde os alunos encontravam objetos como réplicas de coprólitos (fezes antigas) e ossos, e que fossem trabalhados os formatos de cada objeto, não havia o entendimento de pronto de que ali havia uma ação potencialmente inclusiva. Mais tarde, com a observação da participação igualitária de alunos com deficiência, integrados às atividades, veio essa percepção. A partir daí começamos de fato a pensar em materiais audiovisuais por meio de animações com áudio, com áudio e Libras, e mais recentemente, com audiodescrição. O pensar “coletivo” com os projetos Parasitologia tátil, Parasitologia hoje e Toxo UFF, que seguiam com suas atividades em paralelo, trouxe grande enriquecimento ao processo criativo, promovendo o intercâmbio de saberes, e integração das equipes. Neste sentido, buscando ampliar o alcance das informações de forma acessível, a utilização da audiodescrição de imagens, da ferramenta de texto alternativo e a legendagem em vídeos começou a fazer parte da rotina de todos os materiais produzidos pelo perfil @parasitologiahoje nas redes sociais.

- OS SABERES DO ENSINO

A elaboração e utilização de materiais, tais como modelos tridimensionais e imagens/desenhos em relevo, são fundamentais para inclusão e socialização na sala de aula, sendo materiais que podem ser compartilhados por todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência (Razuk; Guimarães, 2014). Neste sentido, diversos modelos tridimensionais têm sido produzidos e utilizados como recursos didáticos para ensino de diversos temas de Ciências, tais como biologia celular (Freitas *et al.*, 2021), imunologia (Gomes, 2017), genética (Delou *et al.*, 2016), química (Toledo; Rizzatti, 2021), zoologia (Nascimento; Bocchiglieri, 2019) e botânica (Landinho *et al.*, 2019). Seguindo um direcionamento semelhante, e buscando embasamento teórico na literatura, o projeto Parasitologia Tátil foi criado em 2019, visando explorar as percepções táteis, cinestésicas e auditivas para a elaboração de novos recursos educacionais na temática da parasitologia médica.

O Parasitologia Tátil surgiu inicialmente como projeto PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação,

Edital 2019-2020, Agir-UFF) com a proposta de construção de um kit didático inovador com modelos táteis para ensino inclusivo da Parasitologia.

A criação de materiais didáticos táteis envolveu inicialmente a formação e o treinamento de uma equipe executora, composta por professoras e estudantes voluntários, sendo estes acadêmicos de diversos cursos de graduação da UFF das ciências biológicas e da saúde. Dentre os membros, havia um estudante com baixa visão, responsável pela consultoria dos materiais produzidos. O processo de criação dos modelos compreendeu o levantamento de dados atuais sobre a morfologia e ultraestrutura dos principais parasitos que ocorrem no território brasileiro; reuniões para discussão das estratégias e materiais adequados para a construção de cada parasito, e a etapa de modelagem. O material de escolha para a modelagem tridimensional foi o *biscuit*, por sua maleabilidade e resistência. Optamos por trabalhar também com cores, buscando contrastes que pudessem beneficiar pessoas com baixa visão e outras condições, como o daltonismo.

Em sequência, esquemas em relevo (2D) representando imagens simplificadas observadas em campos de microscopia ou fotografias mais complexas começaram a ser produzidos no âmbito dos projetos Paleoparasitologia para Todos, Toxo UFF e Parasitologia Tátil. Para tanto, foram utilizadas folhas de papel opaline ou paraná, com gramatura superior a 180g, e materiais como EVA, *biscuit*, tinta 3D e outros ornamentos disponíveis em papelarias, armarinhos ou material reciclado. Os desenhos utilizados como base também possuem uma versão digital que pode ser facilmente acessada no site do Laboratório de Inovações em Comunicação, Inclusão e Popularização da Parasitologia (<https://licipp.uff.br/>), baixada e compartilhada.

- CONSULTORIA

Além do processo de consultoria interna, o material inicialmente produzido no Parasitologia Tátil foi avaliado numa pequena oficina de apresentação por um grupo de estudantes com deficiência visual cursando ensino superior. Ao final da apresentação, os avaliadores foram convidados a escolher um modelo tridimensional e reproduzi-lo com as estruturas que perceberam pelo tato. Todas as estruturas indicadas nas peças foram reproduzidas corretamente por eles. Atualmente, todos os projetos contam com a consultoria dos materiais realizada por pessoas com deficiência, com expertise nos temas de inclusão e acessibilidade, que atuam como colaboradoras das ações. Com o desenvolvimento do projeto foram surgindo novos

entendimentos sobre os temas e a busca por oportunidades para expandir os trabalhos para novas ações de extensão e outros projetos.

- OFICINAS

Foram elaboradas oficinas para aplicação dos materiais em ações de extensão para um público composto por crianças e jovens em idade escolar, com ou sem deficiência, e educadores, com os quais são compartilhados os processos de criação para sua adaptação, multiplicação e aprimoramento. As intervenções realizadas proporcionam a professores, estudantes e agentes extensionistas o conhecimento de novas metodologias de ensino e a motivação para trabalhar e aprender conteúdos, num processo de construção e aprendizado coletivos.

A oficina Parasitologia Tátil começou a integrar ações de extensão e educação em saúde, com inclusão e acessibilidade, formando parcerias dentro e fora da UFF. As primeiras oficinas surgiram como momentos de compartilhamento de vivências e construções coletivas de novos aprendizados sobre educação inclusiva e os processos de produção de modelos didáticos acessíveis e inclusivos.

- NOVAS PARCERIAS E RECURSOS

Os projetos continuam crescendo e absorvendo novas demandas. As colaborações internas e externas têm estabelecido conexões com influências bilaterais entre grupos extensionistas da própria universidade e de outras instituições, como a Fiocruz. As ações desenvolvidas em parceria nos projetos da UFF com projetos da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), como o Ciência na Estrada, têm um caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, exercendo entre si influências, potencializando a criatividade e estabelecendo mecanismos de fortalecimento dos grupos, inclusive para obtenção de fomentos.

Com as parcerias, outras formas de modelos tridimensionais começaram a ser criados utilizando resina, termoformagem e por modelagem 3D em **softwares** gratuitos para reprodução em impressora 3D. Desta maneira, um olhar mais amplo sobre a Parasitologia e suas ligações com outras áreas do conhecimento tem contribuído para o amadurecimento e expansão dos projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de inclusão educacional demanda que as instituições de ensino e seus educadores se mobilizem para adaptar o currículo, suas propostas pedagógicas, e o ambiente físico (Souza, 2013), de modo adequado às necessidades e características de todos os alunos que recebe, promovendo um ambiente de ensino que valorize e respeite a diversidade.

As estatísticas da educação brasileira mostram que o ingresso de alunos neurodiversos na educação está aumentando e a inclusão e acessibilidade desse público também precisa ser contemplada. Os materiais que serão aqui apresentados têm se mostrado úteis, despertando interesse em todos os alunos, sejam eles neurodiversos, com deficiência (visual, auditiva ou motora), neurotípicos ou sem deficiência.

A partir dos processos metodológicos estabelecidos, foi possível a formação de um acervo composto por peças tridimensionais e esquemas em relevo. A preocupação com a acessibilidade trazida pelos estudos do projeto “Parasitologia Tátil” começaram a influenciar atividades de outras ações extensionistas da UFF, como o projeto “Parasitologia Hoje”, voltado para a popularização científica e educação em saúde nas redes sociais. A audiodescrição de imagens, o emprego e divulgação do recurso de texto alternativo, assim como a legendagem de vídeos passaram a fazer parte da rotina de produção de conteúdo para as redes. Colaborações entre as equipes em eventos de divulgação e popularização científica, oficinas e também nas redes sociais têm se repetido desde então. A partir daí, novas pontes e parcerias foram formadas.

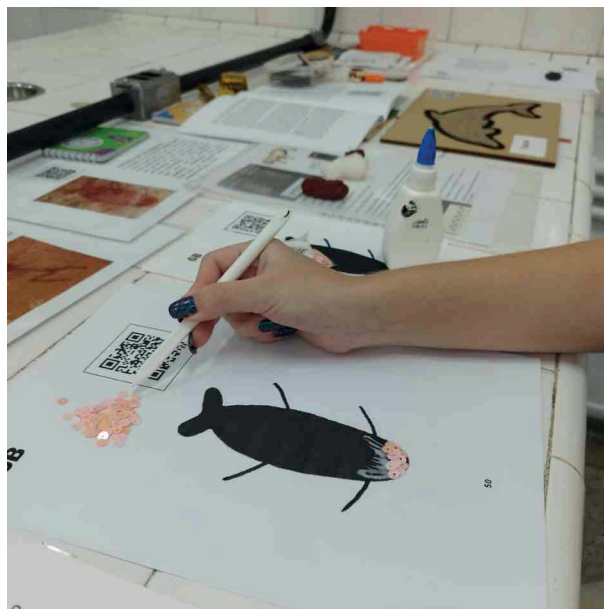
Em 2021, o projeto Parasitologia Tátil foi selecionado para compor o Catálogo de Tecnologias Sociais da UFF, sendo citados novamente nas edições seguintes do Catálogo (UFF 2021, 2022, 2023). Daquele momento em diante compreendemos o papel dos processos desenvolvidos em nossa trajetória e como os mesmos poderiam ser apropriados, aprimorados e disseminados pela sociedade.

A educação inclusiva, acessibilidade e a inovação em recursos educacionais passaram a figurar também como pontos primordiais num novo projeto de ensino vinculado à monitoria para estudantes dos cursos de graduação, intitulado “Métodos alternativos para aprendizagem na Parasitologia: inovação e inclusão”. Neste, a cada ano têm sido desenvolvidos novos recursos, tais como quizzes com

texto escrito e áudio; ilustrações de ciclos biológicos e roteiros de aula prática com audiodescrição.

Em 2022 retornamos às nossas atividades presenciais com estudantes, dentro e fora da Universidade. Realizamos desde então diversas oficinas com alunos da educação básica da rede pública e privada do município de Niterói, RJ, assim como estudantes de graduação da UFF. A estas oficinas tem sido incorporado o acervo tátil do projeto de extensão da UFF “Paleoparasitologia para todos”, que já conta com uma publicação sobre materiais didáticos voltados a pessoas cegas ou com baixa visão mostrando a correlação entre a Paleoparasitologia e a arte rupestre (Leles e Voloch, 2022) (Figura 1). Graças a essa parceria, dispomos hoje de uma impressora 3D e uma Termoformadora, adquiridas com recursos JCNE-FAPERJ (2018) e insumos fornecidos pelo PDPA-FEC-UFF (2020), projeto em parceria com a prefeitura de Niterói, e pelo FOEXT-UFF (2022).

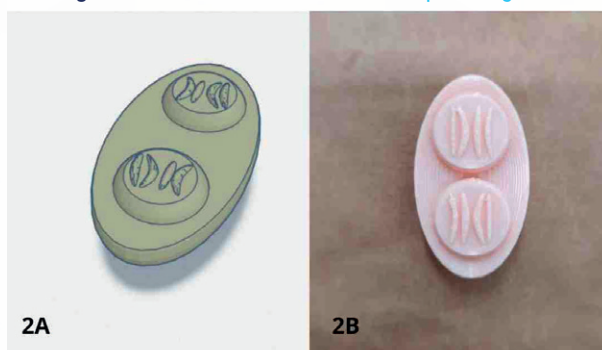
Figura 1: Estudante aplicando texturas sobre reprodução de pintura rupestre durante oficina na UFF (2023). A imagem foi feita com base em pinturas rupestres da Serra da Capivara, Piauí.



Ainda em 2022, o projeto Parasitologia Tátil foi apresentado e premiado no I Congresso Brasileiro do Instituto Benjamin Constant (Mattos et al., 2022), trazendo o respaldo de uma avaliação por uma instituição externa reconhecida pelo atendimento especializado a pessoas com deficiência visual.

No início de 2023, promovemos um minicurso teórico-prático sobre impressão 3D para capacitação de parte da equipe dos projetos. O curso foi ministrado pelo professor Ricardo Michel, da UFRJ. Desde então, uma das cursistas tem treinado outros alunos voluntários dos projetos, mostrando o potencial multiplicador dessa ação em curto espaço de tempo. Assim, hoje contamos com um acervo crescente de modelos tridimensionais digitais (Figuras 2A), compartilhados com acesso aberto através do site do nosso laboratório (LICIPP-UFF), assim como modelos replicados na impressora 3D (Figura 2B).

Figura 2 - Modelos de oocisto de *Toxoplasma gondii*



2A- Modelo digital tridimensional de um oocisto de *Toxoplasma gondii* criado com Autodesk Thinkercad.
2B- Modelo 3D impresso em filamento de PLA referente ao mesmo modelo digital de oocisto de *T. gondii*.

Fonte: Acervo Parasitologia Tátil (LICIPP-UFF).

Ao longo de 2023, diversas ações presenciais e oficinas foram realizadas em diferentes espaços (Figura 3), como escolas da rede pública e privada de Niterói, RJ; além da participação em feiras e eventos de divulgação e popularização científica, como o “Domingo com Ciência na Quinta” (na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro) ou o “UFF nas Praças” (no Horto do Fonseca, Niterói). Realizamos também uma oficina e minicurso “Parasitologia Tátil” durante a Agenda Acadêmica 2023 (UFF) e o XX ECIB (UFF), respectivamente.

Figura 3 - Atividades de divulgação e popularização científica.



3A - Parte da equipe do projeto Toxo UFF no evento "Domingo com Ciência na Quinta", realizado na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, 2023. **3B** - Coordenadoras dos projetos Paleoparasitologia para Todos (Prof^a Daniela Leles), Toxo UFF (Prof^a Patricia Riddell), Parasitologia Tátil e Parasitologia Hoje (Prof^a Danuza Mattos) durante evento "Dia da Mulher", realizado na Reitoria da UFF, Niterói, 2023. **3C** - Estudante observando modelos de parasitos durante atividade dos projetos Parasitologia Tátil e Parasitologia Hoje em Feira de ciências em escola da rede pública municipal de Niterói, 2023. **3D** - Criança desenhando os parasitos que aprendeu durante atividade lúdica com modelos táteis no evento "UFF nas Praças", no Horto do Fonseca, Niterói, 2023.

Uma nova oficina inclusiva foi criada em 2023 com objetivo de abordar a inclusão no ambiente escolar, para crianças e adolescentes. As atividades propostas nesse ambiente vêm promovendo um encontro entre os estudantes, com e sem deficiência, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e conexão entre os

participantes. Nesta oficina o trabalho é de construção coletiva, de co-responsabilidade e co-autoria, entre docentes e discentes da universidade e alunos e professores nas escolas.

Animações com áudio e intérprete de Libras, e mais recentemente audio-descrição disponibilizadas no canal do Youtube do “Paleoparasitologia para todos” também têm sido utilizadas nas oficinas nas escolas, ampliando os recursos com acessibilidade. É importante salientar que a disponibilização gratuita dos materiais digitais (<https://licipp.uff.br/>; <https://paleoparasitologiaparatodos.wordpress.com/>; <https://app.uff.br/riuff/>) é um ponto fundamental que contribui e fortalece o processo de educação e ciência aberta em nosso país, permitindo também que a barreira da distância geográfica seja vencida e que os conteúdos alcancem usuários em qualquer local com conexão à internet.

Como fruto do amadurecimento das colaborações e do entendimento da importância das ações de extensão na formação dos acadêmicos, no final de 2023 foi criada uma nova disciplina optativa, “Fundamentos e Práticas na Extensão Universitária em Temas da Saúde”, com perspectiva de primeira oferta aos estudantes das ciências biológicas e da saúde em 2024. Dentre os objetivos da disciplina, há o de compreender a importância da acessibilidade para a democratização de saberes e inclusão social, assim como, contextualizar o papel do profissional da educação e da saúde no convívio, atendimento e desenvolvimento das pessoas da comunidade, sendo elas pessoas com ou sem deficiência.

Concordamos com Orrú (2017), que ao dialogar e trazer depoimentos de pessoas com deficiência, percebe um senso comum entre as vozes, às quais denomina vozes sem eco.

“As vozes enunciam um desejo e uma atitude de agregar cada vez mais cidadãos que estão para além dos muros da institucionalização com o propósito da humanização daqueles que são de sua própria espécie. (...) As vozes, desde as mais sofridas até as mais inocentes e puras, proclamam que a diferença é uma qualidade de todos nós. Que a diferença não é motivo para se fundamentar o *apartheid*. E que é possível re-inventar maneiras de perceber o outro, de conversar com ele, de aprender com ele, de brincar com ele... de se relacionar e conviver com ele! Porque o outro não é apenas ‘o outro’, mas também é cada um de nós quando também somos percebidos pelo outro.” (Orrú, 2017, p.124)

Assim como Mantoan (2015), entendemos o processo de inclusão como inovação, tendo em vista os moldes da educação formal tal como tem sido desenvolvida até o momento. Isso implica na necessidade de um trabalho contínuo de modernização e reestruturação da natureza das escolas e demais instituições de ensino, sendo necessário assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas que resultam do modo como o ensino é ministrado e como a estratégia de aprendizagem é concebida.

A criação de materiais didáticos inclusivos e com acessibilidade deve envolver todos os integrantes das comunidades de ensino, sendo especialmente importante trazer a temática para dentro dos cursos de formação dos futuros profissionais da educação, integrando conhecimentos de modo transversal e interdisciplinar, promovendo a sensibilização ao tema e envolvimento de todos os participantes a partir da percepção da diversidade humana e suas potencialidades para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, acolhedora e verdadeiramente inclusiva. Devemos todos repensar nossa práxis no processo de ensino e aprendizagem, buscando a promoção de processos educativos construídos de modo plural, coletivo, de todos e para todos. Neste sentido, a universidade tem papel fundamental na formação de profissionais capacitados para essa transformação nos paradigmas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos Parasitologia Tátil, Paleoparasitologia para todos, Toxo UFF e Parasitologia Hoje têm produzido bons frutos, gerando a cada passo o desejo de expansão e aprimoramento por sua equipe executora e sensibilizando a população alcançada em suas ações. Ao compartilhar nossa trajetória, desafios e soluções encontradas, buscamos incentivar a outros profissionais a não desistirem diante das adversidades no caminho pela educação inclusiva.

A partir dos projetos e colaborações que construímos, novos projetos e até uma disciplina foram criados, trazendo para o cotidiano das salas de aula da graduação a importância da inclusão e acessibilidade, promovendo a temática e despertando nos estudantes um espírito mais empático e acolhedor a todos. Todas as ações visam capacitar os estudantes para uma participação plena e consciente de seu protagonismo na extensão universitária, promovendo uma formação mais humanista deste futuro profissional e ser social. Essa formação mais integrada entre os saberes científicos produzidos nos espaços intra universitários e aqueles

que vêm das comunidades, trabalhados de modo inclusivo, abraçando e aprendendo com a diversidade, capacita-os para trabalhar em equipes multidisciplinares, diversas e inclusivas. Esperamos com isso não somente sensibilizar novos alunos, mas também formar cidadãos mais conscientes e com voz ativa para a promoção da inclusão em todos os espaços.

AGRADECIMENTOS

Às Instituições e fomentos por meio de equipamentos, insumos, bolsas de estudos para pesquisadores e alunos (FAPERJ n.processo 26/203.028/2018; AGIR-UFF/CNPq - bolsa PIBITI; PDPA-FEC-UFF-Prefeitura de Niterói; PROEX-UFF; FOEXT-UFF). À Fundação Museu do Homem Americano – FUMDHAM pela imagem da pintura rupestre que proporcionou que o desenho fosse feito. Ao professor Ricardo Michel pela capacitação da nossa equipe na modelagem e impressão 3D, e a cada aluno ou colaborador que direta ou indiretamente contribuíram com as oficinas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, W.M. O direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. **Diversidade e Cidadania, Público Alvo: Geral**. UFSCAR, 2021. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/o-direito-de-acesso-e-permanencia-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/>. Acesso em: 10 de out. 2023.

BARBOSA, L.A. *et al.* A educação em saúde como instrumento na prevenção de parasitoses. **RBPS**, v.22, n.4, p.272-278, 2009.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-a-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

DELOU, C.M.C. *et al.* É possível ensinar a genética para alunos cegos? **Conhecimento & Diversidade**, v. 8, n. 16, p. 84–99, 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos; 324, São Paulo, Editora Brasiliense, 2012. 79 p.

FREITAS, S.M. *et al.* Relato de experiências com a utilização de modelos táteis tridimensionais por alunos com deficiência visual no ensino de biologia. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.3, p. 25752-25759, 2021.

GOMES, F.R. **Bioarte – confecção de moléculas de anticorpos para o ensino de biologia na perspectiva da cegueira**. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

IBGE. PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. **Agência IBGE Notícias**, 2021a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 02 set. 2023.

IBGE. **PNS - Pesquisa nacional de saúde: 2019: ciclos de vida: Brasil**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b. 139 p. Disponível em: <https://>

www.pns.iciet.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

IBGE. **Panorama Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html>. Acesso em: 05 set. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, INEP, 2022. 93p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

LANDINHO, F.M. *et al.*. Modelo didático tridimensional para o ensino de ciências: construção de uma “folha” para ensinar botânica a pessoas com deficiência visual. **Ciência em Tela**, v. 12, n. 1, 2019.

LELES, D.; VOLOCK, B. **Educação inclusiva: material paradidático para pessoas cegas ou com baixa visão sobre pinturas rupestres do sítio Toca do Boqueirão da Pedra Furada, na Serra da Capivara, Estado do Piauí, Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022. 54p. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25464>

LUIZ, F.M.R. *et al.* A inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, ABPEE, v.14, n.3, p. 497-508, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96p.

MATTOS, D.P.B.G.; LIMA, E.S.E.; MILLAR, P.R. Projeto Parasitologia Tátil: ensino, extensão e inovação pela inclusão. **Anais do Congresso Internacional do Instituto Benjamin Constant – Deficiência visual e suas interfaces: educação, saúde e tecnologia**, p.76-88, 2022.

MATTOS, D.P.B.G. *et al.* Trilhando caminhos pela educação inclusiva: experimentações e vivências do projeto Parasitologia Tátil. In: Cavalcanti, S.A.U. **Diversidade e inclusão: Questões políticas, históricas e culturais**. Ponta Grossa, PR, Atena,

p.25-37, 2013. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/diversidade-e-inclusao-questoes-politicas-historicas-e-culturais>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, Brasília, n.24, p.12-17, 2002.

MENDES, E.G. *et al.* **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, EdUFSCar, 2023, 160p.

ORRÚ, S.E. **O re-inventar da inclusão - os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2017, 135p.

NASCIMENTO, L.M.M.; BOCCHIGLIERI, A. Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 2, p. 317-332, 2019.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Mantoan, M.T.E.; Prieto, R.G.; Arantes, V.A. (Org.). **Inclusão escolar**. 7ª Ed. São Paulo, Summus, p. 31-73, 2022.

RAZUK, R.C.S.R.; GUIMARÃES, L.B. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 141-154, 2014.

RIBEIRO, D.M.; SANTOS, S.N. As barreiras atitudinais e a formação de professores: um estudo sobre o conteúdo veiculado pelo jornal do portal do professor. **Anais III CONEDU**, Campina Grande, Realiza Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20288>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997, 176p.

SCHALL, V.T.; STRUCHINER, M. Educação em saúde: novas perspectivas. **Cad. Saúde Pública**, v.15, Suppl.2, p.4-6, 1999.

SOUZA, F.L. Desvelando a educação inclusiva: reflexões de um acadêmico com deficiência visual. *In*: Souza, R.C.S.; Barboza, J.S.L. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracaju: Criação, 2013. p.119-132. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcgclclefindmkaj/https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/11/inclusiva.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

TOLEDO, K.C.; RIZZATTI, I.M. Modelos atômicos e a impressora 3D: proposta para a inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de química. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 2, p. 473-485, 2021.

UFF. **Catálogo de Tecnologias Sociais**,v. 1, n. 4, p. 36, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Ti4RujaAUnBODpGIGyFZVhWXMUIzsi_M/view. Acesso em: 05 set. 2023.

UFF. **Catálogo de Tecnologias Sociais**,v. 1, n. 5, p. 39, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1iifuWHQw-q57kShVbBgqNv7Or4ZZ0lyT/view>. Acesso em: 05 set. 2023.

UFF. **Catálogo de Tecnologias Sociais**,v. 1, n. 6, 2023. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/10-11-2023/uff-lanca-catalogo-de-tecnologias-sociais-2023>. Acesso em: 20 nov. 2023.

WHO, 2001. **International classification of functioning, disability and health**. Geneva, 2001. Disponível em https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea54r21.pdf

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.008

DEGUSTANDO A IMUNOLOGIA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DO CURSO DE BIOLOGIA SOBRE OS CONCEITOS E OS DESAFIOS DA DISCIPLINA

DAYSEANNE ARAUJO FALCÃO

Doutora pelo Curso de Imunologia da Universidade do Estado de São Paulo - SP, dayseanefalcao@UERN.br;

ARIELE PEREIRA NOGUEIRA

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, arielepereira49@gmail.com;

CAROLINE RAQUEL DE SOUZA SILVA

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, carolineraque104@gmail.com;

VITOR SAIVO REGIS DA SILVA

Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, saivovitor@hotmail.com.

RESUMO

O estudo do sistema imunológico leva consigo reações, mecanismos e concepções complexas que podem tornar difícil seu aprendizado, seja na educação básica ou no ensino superior. Por isso, nos propusemos a avaliar o conhecimento e os conceitos de imunologia relatados por discentes dos períodos iniciais do curso de Ciências Biológicas e compará-los com os das turmas veteranas. A primeira equipe era composta por alunos que ainda não tinham cursado a disciplina de imunologia, possuindo apenas o conhecimento trazido do ensino médio, já a segunda por aqueles que já cursaram durante a graduação. Nesse contexto, a roda de conversa foi realizada no departamento de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), localizado em Mossoró, no Rio Grande do Norte. Assim, impressões coletadas foram tabuladas e uma análise conceitual realizada. Por intermédio desse

estudo, buscou-se identificar possíveis relatos de dificuldades e fragilidades na assimilação de conceitos da imunologia vivenciados no ensino médio ou mesmo no ensino superior, discutindo sobre o possível impacto de uma disciplina específica na evolução do conhecimento sobre essa área. Logo, os resultados obtidos podem fornecer *insights* importantes para aprimorar o ensino da disciplina de imunologia, identificando possíveis lacunas no aprendizado e auxiliando no desenvolvimento de estratégias que promovam o aprendizado significativo.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Ensino da imunologia, Sistema imune.

INTRODUÇÃO

Baseando-se na identidade do tempo, “imunologia é o estudo das respostas imunes em seu sentido mais amplo e de eventos celulares e moleculares que ocorrem após um organismo encontrar microrganismos e outras macromoléculas estranhas” (Abbas; Lichtman; Pillai, 2015), sendo ela responsável pelo entendimento da ideia de defesa interna do corpo em razão de partículas distintas. Com isso, esse estudo vai além de apenas analisar as respostas imunes, abrangendo um papel crucial para a pesquisa médica e permitindo o desenvolvimento de tratamentos e vacinas, bem como a compreensão de condições autoimunes e alergias, desempenhando um papel vital na promoção da saúde.

Ainda, há de considerar a proporção em que a necessidade de conhecimento imunológico alcança em escala global, uma vez que, tal qual outras ciências, “a Imunologia, em sua forma moderna, é uma ciência experimental na qual as explicações dos fenômenos imunológicos são baseadas em observações experimentais e nas conclusões obtidas com base nessas observações” (Abbas; Lichtman; Pillai, 2015), no qual os autores retratam a ação da China em reforçar as crianças contra a varíola, por exemplo. Sendo, dessa forma, crucial o reconhecimento de que a imunização, além de ser uma conquista científica, tem implicações significativas na saúde pública e na prevenção de doenças infecciosas, onde a referência chinesa ilustra o compromisso do combate aos historicamente debilitantes, ressaltando a importância da cooperação internacional e da aplicação de descobertas científicas para proteger e fortalecer a saúde da população mundial.

Certamente, deve-se considerar que a aprendizagem sobre o sistema imunológico humano tem seu importante papel sobre “a construção de conhecimentos que podem resultar em mudanças de atitudes e construção de valores importantes para o estudante realizar escolhas e tomar decisões adequadas à sua saúde e ao bem-estar físico, social e mental” (Andrade; Araújo-Jorge; Coutinho-Silva, 2016). Dessa forma, o investimento na educação sobre o SIH (Sistema Imunológico Humano) envolve o benefício aos indivíduos, de maneira em que a sociedade, como um todo, fortalece a capacidade de enfrentar desafios de saúde pública promovendo uma população mais informada e saudável.

Assim, em contexto educacional, considera-se “viabilizar o desenvolvimento do senso crítico a partir de temáticas que tragam as dimensões culturais, sociais, políticas, ambientais entre outras para a centro dos debates nas escola” (Marques;

Fraguas, 2021), o que está diretamente associado à formulação do conhecimento durante a disciplina em questão, havendo a necessidade dessa aplicação. Para isso, a abordagem equilibrada dessas duas modalidades educacionais torna o ensino mais contextualizado e relevante para a vida cotidiana dos estudantes, sendo fundamental as suas integrações diversificadas de conhecimento em disciplinas, facilitando a construção significativa de conhecimento nos alunos.

Essa análise destaca, compulsoriamente, que a construção do pensamento e da inteligência se dá por meio da “implicação sistemática na construção e desenvolvimento curricular que se deve basear em interações qualitativamente positivas centradas na sensibilidade e na estimulação” (Marchão, 2016), ou seja, pode-se afirmar que a aprendizagem se constrói a partir do que já se conhece. Nesse contexto, é indispensável a relevância de estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem o conhecimento prévio dos alunos, facilitando a construção de novos saberes e compreensões mais sólidas.

Portanto, entender os princípios da imunologia é fundamental para qualquer aluno de biologia, uma vez que oferece a visão aprofundada do funcionamento interno do corpo humano e das estratégias naturais de defesa que o mantém saudável. Assim, neste trabalho foram explorados não apenas os conceitos fundamentais da imunologia, mas também os desafios que seus estudantes enfrentam ao estudá-la de forma complexa, buscando fornecer *insights* valiosos para aprimorar o processo de aprendizado e compreensão dessa ciência essencial.

METODOLOGIA

A metodologia empregada para o presente estudo do sistema imunológico consiste em uma abordagem com critério descritivo, por considerar a conceituação de Gil (2008), a qual consiste em descrever as características de determinadas populações ou fenômenos e será utilizada de forma comparativa e qualitativa por detalhar a experiência do autor do estudo na implementação, de acordo com Pozzebon; Freitas (1997). Assim, torna-se indispensável destacar que o foco é a avaliação do conhecimento e conceitos de imunologia relatados por discentes dos períodos iniciais do curso de Ciências Biológicas em contraste com os das turmas veteranas.

Dessa maneira, o local de realização da intervenção foi o Departamento de Ciências Biológicas (DECB) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(UERN), localizado em Mossoró, no Rio Grande do Norte. Para essa realização, foi organizada uma roda de conversa como método de coleta de relatos, de modo que, durante a aplicação, os participantes foram encorajados a compartilhar suas percepções, conhecimentos e possíveis dificuldades relacionadas à imunologia.

Dessa forma, a busca pela compreensão em como as complexas reações, mecanismos e concepções relacionadas podem afetar o processo de aprendizagem, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Os participantes pertenciam a dois grupos distintos de estudantes, onde um foi formado por alunos que ainda não haviam cursado a disciplina de imunologia e que possuíam apenas o conhecimento adquirido durante o ensino médio, e o outro por estudantes veteranos.

Seguidamente, após a coleta de resultados e informações, os diálogos foram debatidos e posteriormente passaram por uma análise conceitual, onde a avaliação concentrou-se em identificar possíveis relatos de dificuldades e fragilidades na assimilação dos conceitos da disciplina, tanto adquiridos no ensino médio quanto no ensino superior. Além disso, o estudo buscou discutir o possível impacto do ensino da imunologia na real evolução do conhecimento dos participantes sobre essa área, uma vez que, por meio dessa metodologia, pretendemos abordar a importância da sua instrução e como a experiência prévia dos estudantes influencia diretamente o seu entendimento e domínio dos conceitos complexos relacionados ao sistema imunológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

O início da roda de conversa foi direcionado para que os estudantes compartilhassem suas experiências de aprendizado em imunologia durante o ensino médio. Os alunos que ainda não cursaram a disciplina na graduação discutiram como e quais tópicos foram abordados durante as aulas de biologia, se houve atividades práticas relacionadas à imunologia e como eles perceberam a importância desse conhecimento em suas vidas. Esta parte da conversa ajudou a identificar lacunas e preconceitos iniciais que os alunos portavam.

Segundo Castoldi (2022), apesar do conteúdo de imunologia integrar as disciplinas de biologia e ciências, a forma como o tema é abordado é superficial ou incompleta. Isto foi evidenciado durante a roda de conversa com os graduandos de

Biologia da UERN, uma vez que os alunos que não integralizaram a disciplina afirmam que, quando estudaram o conteúdo, isso ocorreu de forma superficial, ou que nunca haviam estudado sobre imunologia durante o ensino médio.

Para aumentar a sensibilização e valorização da sociedade sobre a imunologia, é importante que ocorra a aproximação em relação aos seus conteúdos não apenas nas universidades, mas também nas escolas secundárias de forma eficiente, sendo notável o ingresso de vários estudantes no ensino superior sem a compreensão fundamental deste ramo da ciência (Da Silva *et al.*, 2018).

Ainda no campo das discussões sobre ter ou não estudado imunologia no ensino médio, também foi motivo de reflexão e análise o nível e os privilégios de ensino de cada um. Contando com alunos de diversos municípios do Rio Grande do Norte e Ceará, como Mossoró, Areia Branca, Apodi, Pau dos Ferros, Baraúnas e Cascavel, com diferentes idades, de escolas públicas e privadas, foram nítidas as diferenças na qualidade do ensino evidenciadas logo no início do diálogo.

Dentre os discentes que tiveram o conteúdo de imunologia em sua grade curricular no ensino médio, alguns afirmam que possuíam dificuldades para assimilar o conteúdo, uma vez que este era ministrado de forma rápida, com leituras textuais dos livros didáticos, ou vídeos curtos como estratégia alternativa de ensino, tornando-o um conteúdo decorativo e não intuitivo, não sendo relacionado às necessidades pessoais e reais do que de fato é a imunologia.

Para outros, a maior dificuldade era a instabilidade na permanência de professores na escola, um dos membros da roda de conversa afirma que passou quase um ano inteiro sem professor de biologia, não fixando conteúdos como biologia celular e molecular, dessa forma, possuindo dificuldades extremas em compreender os mecanismos de ação da imunologia. Aqueles que não estudaram o conteúdo também expressaram a dificuldade pela carência de professores de biologia ou pela falta de recursos escolares, onde o docente possivelmente não ministrava o conteúdo devido a lacuna conteudista que os alunos já possuíam dos anos anteriores sem o conhecimento básico da biologia molecular e celular.

Quanto aos alunos que já integralizaram a disciplina, estes não conseguem se desvincular do conteúdo visto na graduação, pontuando a falta de lembranças do conteúdo no ensino médio, não tendo a certeza se estudaram ou não o conteúdo no ensino básico, porém, afirmam a dificuldade com a disciplina nos módulos iniciais. Muitos se familiarizaram com os relatos dos colegas de curso sobre a falta de professores de biologia no ensino secundário, assim como a carência de um ensino

mais efetivo quanto aos conteúdos de biologia molecular no ensino médio, o que acabou sendo refletido no entendimento de como o sistema imune funcionava.

DIFICULDADES E DESAFIOS

Uma parte crucial da conversa foi identificar as dificuldades e desafios pessoais e não mais de infraestrutura que os estudantes enfrentaram ao estudar imunologia no ensino médio e/ou na graduação. Foram mencionados detalhes específicos sobre o que achavam difíceis, questões de ensino que não foram abordadas especificamente, ou obstáculos individuais que encontraram em sua jornada de aprendizado, sendo esta uma base valiosa para os educadores planejarem abordagens pedagógicas mais eficazes.

O ensino da imunologia no nível de graduação apresenta uma série de desafios específicos. A complexidade dos conceitos imunológicos pode ser especialmente intimidante para estudantes universitários, que muitas vezes estão sendo introduzidos a um campo científico altamente técnico pela primeira vez. A necessidade de lidar com estruturas moleculares, de difícil visualização e complexas, além da densidade dos materiais de leitura também podem ser assustadoras, tornando o processo de aprendizado da imunologia muito mais árduo.

Segundo Silva (2021), embora o autor atribua a responsabilidade ao professor, destaca-se que o aluno e a forma como ele planeja seu tempo fora da sala de aula desempenham um papel fundamental no sucesso acadêmico. Nesse sentido, torna-se indispensável para o aluno adotar práticas como a revisão constante do conteúdo, o desenvolvimento do hábito de leitura, entre outros. Essas ações são cruciais para uma efetiva assimilação do conhecimento e para potencializar o aprendizado ao longo da trajetória universitária. Na medida em que reconhecemos que a realidade vai além desse cenário, um dos principais desafios reside em atribuir ao professor a responsabilidade pelo conhecimento.

Nesse contexto, os primeiros anos na universidade, como destacado por Tanaka (2016), representam uma fase de adaptação para os estudantes. A transição do ensino médio para o ambiente universitário implica na assimilação de uma nova grade curricular, uma vida diferente, interações com novas pessoas e a abordagem de temas inéditos. Muitas vezes, esses jovens enfrentam a mudança não apenas nas dinâmicas de estudo, nos termos técnicos mais complexos, ou em aspectos relacionados ao ensino, mas também em desafios de natureza pessoal.

Envolvem-se em uma batalha consigo mesmos, competindo para superar barreiras mentais e encontrar o equilíbrio necessário para prosperar nesse novo ambiente, muitas vezes distante de suas cidades de origem.

ABORDAGENS DE ENSINO

A conversa aprofunda-se na discussão de abordagens de ensino mais eficazes para a imunologia. Os estudantes que já integraram a disciplina compartilham suas ideias sobre práticas, estudos de caso, simulações ou outras atividades que considerem úteis para aprender sobre o sistema imunológico.

Dentro do contexto da roda de conversa em análise, os estudantes expressaram suas percepções sobre a disciplina de imunologia, ressaltando a dualidade de sentimentos em relação à complexidade do tema. Enquanto alguns afirmaram que *"Algumas aulas foram decisivas para fazer com que eu entendesse um pouco mais desse mundo tão complexo que é a imunologia"*, outros destacaram que a imunologia é um campo que desperta sentimentos ambivalentes, revelando-se como *"um misto de amor e ódio, cuja verdadeira natureza só se revela ao final da disciplina."* A relevância significativa da roda de conversa tornou-se evidente quando os alunos foram indagados sobre as abordagens de ensino adotadas pela professora responsável. Alguns estudantes enfatizaram a *"A associação de termos imunológicos com elementos palpáveis, como o hemograma, integrando conceitos imunológicos ao cotidiano foi uma atitude interessante e que fez com que de certa forma eu entendesse um pouco mais como esse sistema funciona."* Outros destacaram: *"A abordagem que mais serviu para mim foi quando ela mostrou esse funcionamento a partir de desenhos, parece que naquela aula ela abriu meus olhos."*

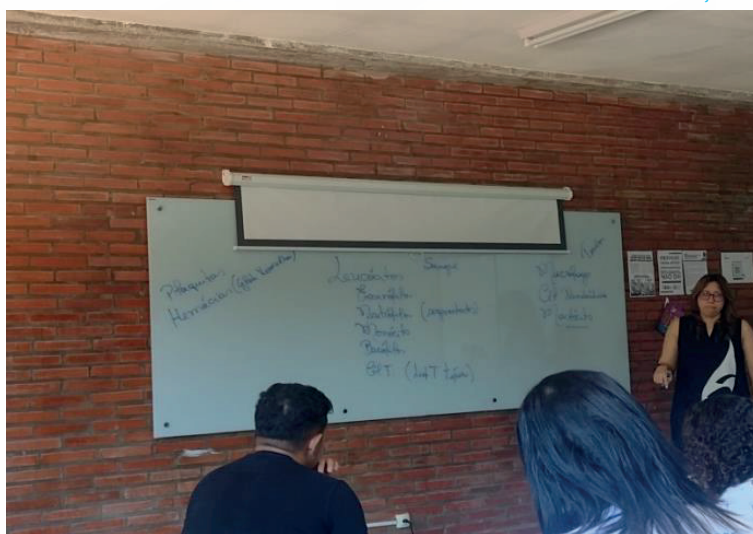
Esses depoimentos revelam a diversidade de preferências e experiências dos alunos em relação às estratégias de ensino empregadas pela professora, evidenciando a importância de métodos variados para atender às diferentes formas de aprendizado e compreensão dos alunos no campo desafiador da imunologia.

Segunda Da Silva (2018), a implementação de metodologias de ensino diferenciadas - como técnicas teatrais e lúdicas - ajuda a aprimorar o conhecimento em imunologia, pois seus temas são complexos por natureza. Por meio de jogos educativos, os alunos podem conectar conceitos teóricos abordados em aula com aplicações práticas; portanto, consolidando sua experiência de aprendizagem de forma satisfatória. Uma alternativa é a aprendizagem ativa, um exemplo seria

desafiar os alunos a aplicar seu conhecimento resolvendo cenários clínicos, identificando respostas imunológicas e estratégias terapêuticas, o que ajuda a aplicar o conhecimento em situações do mundo real.

Na imagem 1, é possível identificar uma das tentativas utilizadas pela professora de amenizar esse impacto, ao associar terminologias às encontradas em resultados de hemograma, uma avaliação de saúde muito comum em nossa sociedade, o que pode facilitar a associação com conhecimentos prévios. Adicionalmente, para facilitar a assimilação de novos conceitos, as células do sistema imune foram separadas por função, localização anatômica, entre outros, de forma colaborativa com os discentes, deixando-o como protagonista, e melhorando o seu entendimento a partir do que ele já sabe.

Imagem 1 - Demonstra a dificuldade dos alunos em conectar os conceitos a situações problemas

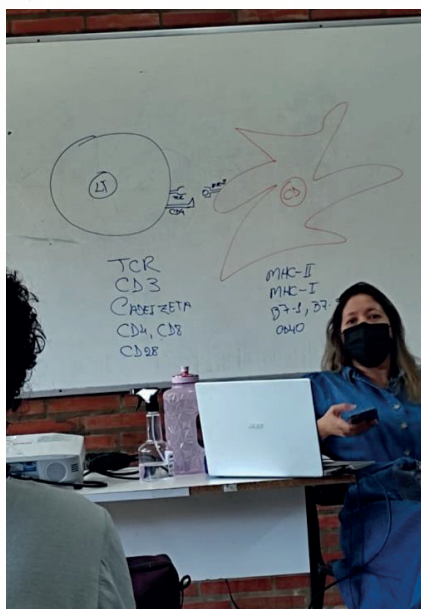


Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Vale ressaltar que, devido à natureza abstrata da imunologia, os educadores que ministram essa disciplina fazem o possível para torná-la mais acessível, inclusive utilizando desenhos no quadro, charges, publicações nas redes sociais, etc., como evidenciado na imagem 2, em que a professora utiliza desenhos construídos em colaboração com a turma, para explicar o funcionamento de mecanismos moleculares clássicos do sistema imunológico. Conforme apontado por Alves de Toledo (2016), o uso de desenhos, em particular histórias em quadrinhos, facilita

a discussão desse tópico em sala de aula. Isso ocorre porque os alunos podem abordar o conteúdo de uma maneira mais envolvente e lúdica, tornando o assunto aparentemente complexo mais acessível e interessante. Essa estratégia enfrenta um dos desafios mais significativos do ensino da imunologia: tornar visível o que não pode ser visto a olho nu. Portanto, ao criar desenhos e representações visuais, os educadores fornecem uma demonstração clara e tangível dos processos complexos que ocorrem no sistema imunológico. Isso ajuda os alunos a compreender e assimilar melhor os conceitos abstratos relacionados à imunologia, superando uma das barreiras mais substanciais para o aprendizado significativo.

Imagem 2 - Demonstração da importância do desenho para minimizar as dificuldades



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Outra estratégia para superar as dificuldades presentes em sala de aula é a implementação de aulas lúdicas. Conforme destacado por Almeida (2017), a inclusão de elementos como música ou peças de teatro no planejamento das aulas pode enriquecer o processo de construção do conhecimento e torná-lo altamente participativo. Essa abordagem permite que os alunos absorvam as informações de forma mais eficaz e as mantenham ao longo de suas vidas. Essa é uma consideração relevante, uma vez que o entendimento da imunologia vai além dos limites da

universidade ou da escola, independente de serem públicas ou particulares. Muitas pessoas percebem a imunologia como um campo complexo e altamente conceitual. No entanto, compreender como o corpo humano se defende contra vírus e os mecanismos e células envolvidos nessa ação é de extrema importância.

Reforçando ainda mais essa perspectiva, Almeida (2015) destaca que a peça teatral não apenas facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas também motiva os alunos a se esforçarem para compreender o que estão apresentando, a fim de orgulhar seus colegas que valorizam a participação em eventos desse tipo. Portanto, essas atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na superação da barreira que retrata a imunologia como um campo complexo e de difícil compreensão.

Os laboratórios de imunologia desempenham um papel essencial no ensino dessa disciplina, permitindo que os alunos tenham experiências práticas com técnicas de laboratório, pois, segundo Interaminense (2019), as aulas práticas no ensino da Biologia são essenciais para que o ensino-aprendizagem aconteça com mais facilidade, e que, apesar da dificuldade de trazer essas aulas por falta de recursos, ela pode enriquecer um planejamento e fazer com que o aluno relacione o que está vendo em sala com o seu cotidiano.

Assim, a imagem 3, retrata a professora, ministrante da disciplina de imunologia, mostrando a suas alunas como funciona o laboratório e peças fundamentais que fazem com que a imunologia seja colocada em prática.

Imagem 3 - Importância de uma aula prática no entendimento da disciplina



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

E foi justamente, nesse momento em que as alunas ficaram entusiasmadas e curiosas com a disciplina, percebendo a importância daquele momento em sua formação. Dessa forma, existem diversas abordagens à disposição, fazendo com que educadores tenham a flexibilidade de escolher aquelas que melhor se adequam aos seus alunos e às metas de ensino, tornando o processo de aprendizagem de imunologia mais rico e envolvente.

PAPEL DO ENSINO EM IMUNOLOGIA NA ATUALIDADE

A conversa se estende para discutir a importância da imunologia na atualidade, considerando questões como pandemias, vacinação, doenças autoimunes e imunoterapia. Ajudando os alunos a entender como o conhecimento de imunologia é relevante e como ele está relacionado aos desafios globais de saúde.

O ensino de imunologia na atualidade desempenha um papel fundamental em vários aspectos da medicina, pesquisa e saúde pública, não limitando-se somente a isso, a imunologia é fundamental para discernir informações precisas de falsas a respeito de doenças, vacinas e tratamentos. Em um mundo onde a desinformação se espalha rapidamente, o conhecimento imunológico permite às pessoas avaliar criticamente as fontes de informação e tomar decisões com bases sólidas sobre a própria saúde.

A propagação de notícias falsas e a pandemia de Covid-19 trouxeram o conhecimento científico, incluindo conteúdos de biologia, para o centro das atenções nas redes sociais. O sistema imunológico e os anticorpos ganharam notáveis menções na mídia e nas conversas informais. O sistema imune foi apresentado através de uma variedade de mecanismos, incluindo notícias sobre a produção de vacinas e a realização de ensaios clínicos, familiarizando as vacinas e a sua interação com os organismos (Santos, 2021).

O ensino da imunologia desempenha um papel importante na conscientização sobre a importância da vacinação (Mizuta *et al.*, 2018). Ao entender como as vacinas funcionam, as pessoas são mais propensas a considerar a necessidade de se vacinarem e contribuir para a imunidade coletiva, protegendo a comunidade contra doenças infecciosas (Moura *et al.*, 2021).

O conhecimento de imunologia também pode ajudar as pessoas a adotarem práticas saudáveis para fortalecer seu sistema imunológico, incluindo ter uma dieta balanceada, fazer exercícios, reduzir o estresse e evitar comportamentos de risco

que possam comprometer a imunidade, assim como pode desmistificar conceitos errôneos relacionados a doenças e estigmatização de grupos específicos. Isso é particularmente relevante em situações em que o medo e a desinformação levam ao preconceito contra pessoas com doenças infecciosas, como o HIV (Fonseca *et al.*, 2018).

Além de contribuir para a conscientização pública, o ensino da imunologia também incentiva mais pessoas a se interessarem pela pesquisa e pela ciência, podendo levar a avanços significativos no campo da imunologia, que, por sua vez, beneficiam a sociedade como um todo. Reconhecer a importância deste campo do conhecimento é vital para compreender o mundo que nos rodeia (Fonseca *et al.*, 2018).

PLANEJANDO O FUTURO DA DISCIPLINA

Em primeira análise, a seguinte discussão se concentra em como os estudantes e os educadores podem colaborar para tornar a disciplina de imunologia mais eficaz e atraente no curso de Ciências Biológicas, abrangendo tanto a licenciatura quanto o bacharelado. Para isso, há de se apresentar aqui a menção a sugestões para a estrutura do curso, recursos de aprendizado e a criação de uma comunidade de aprendizado sólida, compactuando com os pilares da aprendizagem significativa e protagonista.

Certamente, para que o propósito do ensino tenha o seu valor, deve-se considerar que para ocorrer uma aprendizagem significativa é necessário que “ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não-literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978, p. 41), ou seja, a utilização da abordagem do senso comum corrobora com esse método de ensino. Ainda, a aceitação de “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1997) traz, de forma abrasiva, a implicação do protagonismo discente como indispensável no processo de ensino-aprendizagem, corroborando a ter o aluno como centro da sua trajetória educacional.

Com isso, levando em consideração que “a educação precisa exercer seu papel de forma significativa contribuindo para uma aprendizagem que desenvolva nos educandos o desenvolvimento do senso crítico” (Marques; Fraguas, 2021) abrange respeitosamente o caminho a ser seguido ao retratar a supremacia em utilizar o senso comum como estratégia de ensino. Sendo perceptível, de certa

maneira, que a verificação da aprendizagem por essa metodologia no estudo do sistema imunológico se torna necessária para possibilitar, em outras palavras, uma conexão entre os conceitos abstratos e a realidade prática, adentrando na significância do ensino da imunologia em procurar a utilização de doenças comuns na infância ou que repercutem no dia a dia, compactuando com a criação de uma base sólida para a disciplina (Marques; Fraguas, 2021).

Em síntese, abrangendo o planejamento da disciplina de Imunologia, deve haver a inclusão não somente dos conteúdos teóricos e científicos, mas também valorizar o protagonismo discente e a inclusão do conhecimento empírico, compactuando com o fortalecimento da união entre o saber científico e o senso comum. Dessa maneira, isso culminará com o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando questionamentos, análises e reflexões, que são cruciais para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e significativa dos mecanismos imunológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar pelo relato dos alunos, que o aprendizado significativo dos conteúdos relacionados ao sistema imunológico reside na habilidade de lidar com conceitos complexos e de fazer conexões interdisciplinares entre os aspectos celulares, moleculares e fisiológicos humanos. Tais exigências podem ser bastante desafiadoras para os alunos, requerendo do professor uma abordagem integrada, que não apenas transmita o conhecimento, mas também demonstre sua aplicação prática em diferentes contextos do mundo real. Para isso, estratégias que enfatizem estudos de caso, simulações e exemplos clínicos estão envoltos positivamente nessa perspectiva, promovendo aos discentes a visualização e compreensão dos princípios imunológicos traduzidos em situações cotidianas vivenciadas pelos próprios alunos ou por alguém com quem se relacionem. (Para que possamos fazer essas afirmações, é preciso que os relatos dos alunos mencionem, por exemplo, que as discussões que fazia em sala relacionando os conteúdos ou que os casos que criei pra discutir com vocês ajudaram de alguma forma. Sem isso não dá pra fazer essas afirmações.)

Outrossim, levando em consideração o constante desenvolvimento mundial e as descobertas recentes na área da imunologia, a importância de manter o conteúdo do curso atualizado torna-se enriquecedora por permiti-lhes acompanhar

as descobertas mais recentes e compreender seu impacto no campo, sendo a implementação de métodos de ensino flexíveis e a integração de ferramentas tecnológicas, como acesso a pesquisas e estudos recentes, para o aprendizado dos alunos, extremamente contribuintes para essa estratégia. Nesse viés, o estímulo à participação em pesquisas e discussões sobre questões atuais pode promover positivamente o ambiente, de forma a contribuir com o aprendizado dinâmico e atualizado em como os discentes enxergam a sociedade, abrangendo uma forma contextualizadora da mesma sob visão educacional.

Portanto, é certo que para aprimorar o aprendizado da disciplina de Imunologia com a adoção de estratégias que tornem os conceitos acessíveis, aplicáveis e conectados com as descobertas mais recentes é essencial. Para isso, a integração de metodologias interativas, estudos de casos práticos e o acesso a informações atualizadas podem preencher lacunas no aprendizado, garantindo que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda e aplicável do sistema imunológico, preparando-os para os desafios futuros e contribuições significativas nas áreas da saúde, pesquisa e educação.

REFERÊNCIAS

ABBAS, Abul K.; LICHTMAN, Andrew H.; PILLAI, Shiv. *Imunologia Celular e Molecular*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2019. 1581 p. ISBN 978-85-352-9074-5.

ALMEIDA, Martha Elisa Ferreira de; RAMOS, José Antonio de Souza Cruz. PRÁTICAS LÚDICAS (TEATRO E MÚSICA) COMO MÉTODO DE ENSINO DA IMUNOLOGIA PARA CRIANÇAS. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 96–107, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/6884>. Acesso em: 2 nov. 2023.

ALMEIDA, Martha Elisa Ferreira; SANTOS, Virgínia Souza. **Ensino de Imunologia pela incorporação do conhecimento pelo teatro e a música**. 2015. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/16859>. Acesso em: 2 nov. 2023.

ALVES DE TOLEDO, K.; MAZALI, G. S.; PEGORARO, J. A.; ORLANDO, J.; ALMEIDA, D. M. de. O USO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE IMUNOLOGIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p.

565–584, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i3.41819. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/41819>. Acesso em: 3 nov. 2023.

ANDRADE, V. A. de; ARAÚJO-JORGE, T. C. de; SILVA, R. C. Concepções Discentes Sobre Imunologia e Sistema Imune Humano. **Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.]**, v. 21, n. 3, p. 01–22, 2016. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2016v21n3p1. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/144>. Acesso em: 7 set. 2023.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Educational psychology: a cognitive view*. (2^a ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1978. 733 p.

CASTOLDI, Lindsey; ALBIERO, Lucinéia Reuse. Ensino de Imunologia: atividades na graduação e no ensino médio. **Scientific Electronic Archives**, v. 15, n. 1, 2022. Disponível em: <https://sea.ufr.edu.br/SEA/article/view/1488/1550>. Acesso em: 01 nov. 2023.

DA SILVA, Bruno Neves et al. Imunologia nas escolas: experiências de um projeto de extensão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 9, n. 2, p. 93-98, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/7669/5648>. Acesso em: 01 nov. 2023.

FONSECA, Romário Duarte, et al. **Avaliação do conteúdo e da abordagem do tema Imunologia nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio e o possível impacto no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos de Imunologia nos cursos de Ensino Superior**. 2018. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/34416/romario_fonseca_ioc_espec_2018.pdf?sequence=2. Acesso em: 01 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRESCHI, Márcio; RAMOS, Maurivan Güntzel. Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [s. l.], v. 8, ed. 1, p.

156 - 170, 2009. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N1.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INTERAMINENSE, B. A Importância das aulas práticas no ensino da Biologia: Uma Metodologia Interativa/The Importance of practical lessons in the teaching of Biology: An Interactive Methodology. **ID on line. Revista de psicologia**, p. 342–354, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1842/2675>. Acesso em: 02 nov. 2023.

MARCHÃO, Amélia de Jesus. Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], p. 47-58, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/7399>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T.. The formation of the critical sense in the teaching and learning process as a way to overcome the common sense. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e31010716655, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16655. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16655>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MIZUTA, Amanda Hayashida, et al. Percepções acerca da importância das vacinas e da recusa vacinal numa escola de medicina. **Revista Paulista de Pediatria**, 2018, 37: 34-40.

MOURA, Elisa Coutinho, et al. Vacinação no Brasil: reflexão bioética sobre acessibilidade. **Revista Bioética**, 2021, 28: 752-759.

POZZEBON (M.) e FREITAS (H.). Pela aplicabilidade - com um maior rigor científico - dos estudos de caso em sistemas de informação. Angra dos Reis/RJ: Anais do 21ºENANPAD, ANPAD, **Administração da Informação**, 21-24 de setembro 1997, 15 p.

SANTOS, Joice Francianny Melo dos. **Alfabetização científica em um contexto de pandemia: a abordagem do sistema imunológico no ensino médio.** 2021.

SILVA, Jean Carlos Souza; DE ARAUJO FALCÃO, Dayseanne; DANTAS, Iron Macêdo. Análise psicométrica das estratégias de estudo e aprendizagem em imunologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 1, p. 85-109, 2021. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/baf9cae2c29ebeab1fc28777047c7b84/1?p-q-origsite=gscholar&cbl=2032603>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.009

EDUCAR O POVO-QUE-CRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO COMUNITÁRIO DE CAPOEIRA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA-PB

AURORA CAMBOIM LOPES DE ANDRADE LULA

Professora do Centro de Educação, Doutora pelo curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, aurora.camboim@gmail.com;

JEFFERSON BEZERRA PASSOS BOTELHO

Graduado pelo Curso de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jeffpassosnews@gmail.com;

RESUMO

Este artigo expõe um relato de experiências arte-educativas ocorridas em um projeto de Capoeira, na Comunidade da Penha, em João Pessoa-PB. O objetivo desta produção é registrar o processo educativo não-formal que tem envolvido a juventude desta, onde a relação educador-educando se baseia nas filosofias pedagógicas da Educação Popular e da Pedagogia Griô. As discussões teóricas e metodológicas são as mesmas que basearam os estudos para implementação prática do projeto de Capoeira na comunidade da Penha: a pedagogia freireana, salientando conceitos e categorias da Educação Popular; a epistemologia decolonial da Pedagogia Griô, em diálogo com os escritos de Lilian Pacheco, e o horizonte de significados valorativos para a vida em grupo (da capoeira) e em comunidade, calcado nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, sistematizado por Azoílda Trindade. As atividades realizadas no projeto vão além do ensino técnico da capoeira, envolve também musicalidade, contação de histórias, brincadeiras, rodas de conversa, desenhos. As primeiras semanas de aula atraíram um grande volume de crianças. Aos poucos entendia-se as condições materiais individuais e gerais das famílias dessas crianças. Com o tempo foi possível assentar as bases dos professores entre as famílias da comunidade, adquirir mais confiança dos/as educandos/as e compreensão sobre as personalidades de cada um/a. Diante dos desafios, os dois educadores compreendem a necessidade de refletir constantemente sobre os métodos, os objetivos almejados e as responsabilidades inerentes a esse

empreendimento, não cessando a comunicação dialógica no sentido de se fazer sujeito no encontro com o Outro-aprendiz, que também é um Outro-educador.

Palavras-chave: Capoeira, Educação Popular, Pedagogia Griô, Valores afro-brasileiros.

INTRODUÇÃO

O artigo ora produzido expõe um relato de experiências arte-educativas ocorridas em um projeto de Capoeira iniciado há aproximadamente 01 ano, por dois professores da arte-luta afro-brasileira, na comunidade da Penha, tradicional reduto de pescadores e ribeirinhos localizado no litoral sul da cidade de João Pessoa-PB, e cujas linhagens familiares remontam ao final do século XVIII.

O objetivo desta produção é registrar o processo educativo não-formal que tem envolvido a juventude da comunidade nas aulas de capoeira, onde a relação educador-educando se baseia nas filosofias pedagógicas da Educação Popular e da Pedagogia Griô, salientando os saberes e fazeres da realidade local no decorrer das metodologias próprias da tradição afro-brasileira forjada na oralidade. O intuito é pavimentar um processo incessante de formação humana construtora de valores inscritos na memória viva de uma sociedade sob forte influência das concepções éticas e morais das afro-ancestralidades que compõem as classes populares – e até mesmo abastadas – da vida brasileira.

As discussões teóricas e metodológicas são as mesmas que basearam os estudos para implementação prática do projeto de Capoeira na comunidade da Penha: a pedagogia freireana, salientando conceitos e categorias da Educação Popular; a epistemologia decolonial da Pedagogia Griô, em diálogo com os escritos de Lilian Pacheco, e o horizonte de significados valorativos para a vida em grupo (da capoeira) e em comunidade, calcado nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, sistematizado por Azoílda Trindade.

Nas aulas, utiliza-se os métodos das contações de história; da performance-exemplo que o educador/a traz nos movimentos corporais que serão aprendidos, pela observação ativa dos educandos; os rituais de construção de conhecimento coletivo a partir da roda; e dinâmicas de conversas em grupo, e em roda, onde se ensina musicalidade, versos de cantigas que trazem histórias do povo negro e das relações sociais, o que pode desenvolver juízos morais e processos de identidade.

A ação cultural enxerga no horizonte deste trabalho artístico-educativo, e de dimensão que se quer política e politizante, a contribuição para a construção de autonomias singulares e coletivas com vistas a uma cidadania criativa, que sejam permanentemente curiosos/as de conhecimento, cada vez mais conscientes – e inconformados/as - das condições sociais que os arroteiam, intransigentes na

defesa ativa da cultura popular local, e para a organização coletiva visando a busca e efetivação de direitos.

Tem-se percebido mudanças de comportamento entre os/as jovens capoeiristas e em atitudes dos mesmos diante de situações-problemas na rotina do projeto, mas também no espaço escolar e nos cotidianos familiares de uma comunidade pejada de carências em termos de serviço público, instabilidade de renda e emprego.

CAPOEIRA COMO VIVÊNCIA-FORMAÇÃO E CAPOEIRISTAS COMO EDUCADORES POPULARES

As aulas-vivências de Capoeira na comunidade da Penha transcorriam pelas semanas, chegavam aos primeiros meses e, com o avançar da familiaridade entre educadores e aprendizes, somado ao maior tempo dos professores dentro dos espaços da comunidade, amadurecia a percepção evidente sobre a existência de uma cultura educacional não escolarizada de saberes anti-hegemônicos.

Assume-se aqui a compreensão de cultura educacional numa perspectiva freireana, como sendo ações humanas, trabalhos individuais e coletivos, situados no mundo e em diálogo, que visam conscientemente e dialeticamente, transformar, intervir, e/ou assumir para si, enquanto identidade cultural, a realidade simbólica (material e imaterial) e os significados que homens e mulheres inscrevem nos círculos sociais das classes populares, no processo histórico.

Frise-se que tais processos de formação humana convivem, na Penha, com culturas escolares nos ensinos Infantil, Fundamental e Médio.

Sendo assim, o trabalho artístico e de caráter popular-comunitário ia então vislumbrando a dimensão educacional, de sentido maior, em si. Isto é, a aula-vivência se tornava também aula-formação. Se antes permeava instantes de ensino preocupados massivamente na aprendizagem dos saberes e fazeres da arte-luta capoeira a serem aplicados naquele universo, passou-se a haver então uma preocupação com a formação cidadã através de um processo de construção de autonomia crítica e libertadora dos educandos e educadores.

Seria necessária, adotando a tradição filosófica pedagógica latino-americana da Educação Popular, trabalhar possibilidades de construção do ser Humano-no-Mundo, conhecendo-o e conhecendo-se.

Uma educação que, usando termos caros a Paulo Freire, vá além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as coesinem a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos críticos e criativos, por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do educador “erudito” e “comprometido” consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova cultura popular, a partir de novas práticas coletivas. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 08)

Pode-se depreender do sentido de tal formação geradora de uma práxis humana (histórica, social, consciente, dialógica, inovadora e crítica), a liberdade de uma cultura antes subalternizada desde a formação socioeconômica da sociedade capitalista, para, então, um processo

(...) de criação de uma polivalente cultura popular que, passo a passo, seria despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo e da vida para, finalmente, se constituir livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos.

Uma nova cultura, nascida de atos populares de liberação, que espelhe, na prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 08)

Freire (1983) destaca que, nesse processo de protagonismo, autoidentificação social-comunitária e incorporação de novos símbolos e significados, também novos valores vão, em um movimento dialético, tensionando-se com antigos valores.

Afinal, ao conhecer e agir, sob aspectos assimétricos de capacidades e necessidades, isto é, de experiências e expectativas-interesses multivariadas, na dimensão ontológica e social do Trabalho (intelectual e manual), as pessoas empreendem com o mundo (a Natureza aí contida) e com os Outros, realizando-se e se dispondo a contribuir para as demais aspirações de realização. “[...] transformam a natureza e se transformam a si mesmos, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem/mulher neste mundo humano. (FÁVERO, 1983, p. 16).

A pergunta que permeou então o ponto de partida do novo momento do projeto educacional de Capoeira na comunidade da Penha, acenava para a seguinte questão: por onde começar a agir com educandos, de modo a gerar as problematizações

que resultarão no caminhar formativo crítico daquela juventude? Como fazê-los, e nos fazer, “ler o mundo”, provocando, instigando a pavimentação de uma cidadania calcada em valores que defendam uma Memória histórica, moral-ancestral e, portanto, patrimonial daquela realidade cultural popular?

Assumindo que reside na arena cultural produzida pela formação socioeconômica das sociedades capitalistas, possibilidades de ações políticas - ou de ações culturais que, no horizonte de suas práticas, vislumbrem conscientemente questionar e contestar as relações de poder/dominação e de produção material e imaterial da vida (logo, a superação das condições de desigualdade, injustiça, marginalização, hierarquização e exclusão) -, então tais ações, “para ser libertadora, deveria partir dos símbolos e dos significados das próprias raízes culturais populares – a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. –” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p.09).

Devem, portanto, educadores populares comprometidos em contribuir para a conscientização, aproximação e identificação da comunidade cultural popular com a sua “cultura-que-o-povo-cria” (BRANDÃO, 1985, p.20), atentar-se para a ação cultural. Afinal, uma “cultura dominada e alienada” é “uma cultura-do-povo, sem chegar a vir a ser uma cultura- para-o-povo. Ou, em outros termos, ela reflete uma “classe em si”, sem traduzir-se como uma “classe para si” (BRANDÃO, 1985, p.20).

A ação cultural em Freire toma uma forma politizante e politizadora, pela via educadora, visto que se processa na (auto) compreensão de que o sujeito subalterno ainda está no mundo Natural - aquele que conhecer o agir ainda se condiciona por valores que não refletem a autonomia de classe -, e, portanto, como pessoa natural, e não como “ser transformador”, ou seja, desejoso de liberdade e consciente de estar estruturado cultural e historicamente (LIMA, 1981).

Mas como se dá a ação cultural em um terreno mais prático, na filosofia pedagógica de educação libertadora freireana?

Somente na condição de se verem livres, “abertos” ao próprio mundo cultural e aos demais mundos de cultura produzidos ao redor, a ação cultural, enquanto diálogo entre iguais – e livres – emerge dos sujeitos conscientes. Fonseca (2005) afirma que, para Freire, “a ação cultural surge do diálogo e esse só é possível quando os sujeitos podem dizer a palavra (a comunicação dos que pensam) num clima de liberdade, ou seja, sem coação e imposição. Envolve ação e reflexão.” (p. 65).

A palavra dita e escrita, o direito de romper com o silêncio e comunicar vontades, privações, saberes, indignação dos de baixo e afeto popular compartilhado;

pôr-se sujeito na interação comunicativa com o Outro que também está livre no mundo. É nessa altura que Freire aproxima cultura e comunicação dialógica para que ação cultural emergja como atividade educadora coerente à sua pedagogia.

Pois ação cultural serve ao intento de romper com a cultura do silêncio, outra categoria freireana que elucida melhor a ação cultural, cuja utilização comumente aparece interligada uma à outra. É na raiz da formação sócio-histórica brasileira (Freire parte de uma análise histórica para lapidar a categoria) que a cultura do silêncio funda sua tradição, “estendendo-se a sua aplicação a todos os países da América Latina e a todas as sociedades do Terceiro Mundo e dos povos oprimidos em geral.” (FONSECA, 2005, p. 66)

Explica Freire (1982), numa passagem de síntese histórica, de que maneira se arquitetou o projeto de silenciamentos culturais na base social deste país, perdurando até o modelo globalizante de capitalismo dependente organizado na segunda metade do século XX, onde o Brasil e o “Terceiro Mundo”, como se chamava à época o status atual Países em Desenvolvimento, reproduziam, na visão do autor, a mesma lógica da cultura do silêncio, agora como um movimento imperialista-cultural dirigido do centro capitalista para e sobre as periferias do mundo.

“(...) a colonização foi sobretudo um empreendimento comercial, pois que Portugal ‘não tinha qualquer intenção de criar uma civilização em seus novos territórios’; segundo, a colonização se desenvolveu com base nas grandes propriedades – voltadas particularmente para o cultivo de cana-de-açúcar’ – e separadamente uma das outras por enormes distâncias; e terceiro, ‘durante o período colonial, Portugal manteve o Brasil numa situação de quase completo isolamento” (FREIRE, 1982, p. 67)

A ação cultural é a comunicação educadora (uma dupla ação criativa e transformadora, entende-se) para, com e dos, antes, alienados culturais do protagonismo de seus saberes e fazeres; impassíveis ante as representações de mundo contidas nos produtos frutos do trabalho das classes populares, mas também dos seus símbolos e dos significados que um dia seus antepassados os legaram – estes, também silenciados, escanteados, subdimensionados pela própria classe que os introduziu no mundo. A ação cultural é atividade dialógica que pode servir para a auto apresentação dos vestígios de resistência, luta, artes gestadas das vivências entre oprimidos da terra. Ação cultural é educar para dar sentido à Memória popular no processo histórico concreto onde se situa as vidas dos e das educandas. E, por

consequente, fazer a cultura popular falar, comunicar com autonomia de classe e consciência crítica os seus gestos e valores.

De volta aos “símbolos” e aos “significados das próprias raízes culturais populares”, a Capoeira é um dos mais emblemáticos símbolos de valor cultural forjado no seio das culturas populares étnico-racializadas nacionais, desde a antiga colônia americana portuguesa na América. Junto com o povo negro e pobre, a hoje arte tradicional da cultura popular nacional atravessou séculos de perseguição, criminalização, inferiorização, marginalização; resistiu aos planos e projetos eugenistas e cientificistas das elites políticas e econômicas brasileiras e estrangeiras, empreendidos de modo mais organizado desde os princípios da República, que consistiam na extinção dessa raça e o integral branqueamento brasileiro.

Reconhecida por estudos historiográficos e etnográficos como uma antiga arte-luta popular afro-brasileira capaz de construir valores de solidariedade coletiva, de defesa da comunidade através dos movimentos de inclusão social, liberdades como direito ao lazer e ao trabalho no âmbito da arte, instrução ética e moral para uma cidadania antirracista, altera, equitativa e engajada nas organizações comunitárias por direitos sociais, etc., as aulas de Capoeira na Penha, vislumbram os professores, podem ser relevantes espaços de formação humana para o alcance dessa cidadania plena de autonomia crítica, contestadora e comprometida com a superação dos e nos problemas do e no mundo.

Ademais, salienta-se que as aulas de aprendizagem das destrezas e habilidades (corporais, instrumentais e orais) da capoeira, tornando-se também processos de práxis humana educativa, coadunam-se aos propósitos das medidas de salvaguarda desse Patrimônio pela sociedade civil e pelo Estado.

Entende-se por “salvaguarda” as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não formal – e a revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos (Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003/Unesco e Programa Nacional do Patrimônio Imaterial – PNPI/Iphan). (BRASIL, 2017, p. 06 – p. 07) (Grifos nossos)

Outro documento, O Dossiê Iphan – Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira (2016), que condensa os conhecimentos historiográficos, etnográficos e as diretrizes das políticas públicas para medidas de salvaguarda do patrimônio,

também inscritos no Livro de Registros das Formas de Expressão e no Livro de Registro dos Saberes, explica que os períodos históricos por que a arte-luta vai passar, influenciaram as condições e os métodos de ensinamentos.

A capoeira era aprendida e desenvolvida no dia a dia de trabalho, festas e disputas. Carregando seus instrumentos e suas armas, caso fosse preciso usá-las, os capoeiras se dirigiam para a rua, onde praticavam sua arte e desenvolviam suas habilidades. Como não havia um lugar específico para o treino e o jogo da capoeira, o ensino e a transmissão das tradições desta arte giravam em torno de espaços abertos e públicos (BRASIL, 2016, p. 66).

Quanto à ambientação das aulas de capoeira na comunidade litorânea da Penha, o documento traz uma proximidade histórica: “Um lugar especial de treino, registrado por fotógrafos como Pierre Verger e Marcel Gautherot, é a praia, marca das cidades portuárias onde a capoeira se desenvolveu, território por excelência da vadiação.” (BRASIL, 2016, p. 66).

Contudo, para que as aulas-formação de Capoeira na Penha se efetivassem como tal, seria preciso compreender os métodos dessa tradição ancestral.

Outra característica muito importante dessa forma singular de aprendizado é a inexistência, por parte dos mestres, de uma metodologia ou pedagogia específica para a transmissão de sua arte. Pode-se dizer que o mestre não privilegiava uma técnica de ensino formal. Além disso, seu objetivo era vadiar e jogar, não especificamente ensinar. O foco não era o aprendizado ou a transmissão. O mestre não era um professor no sentido estrito da palavra. Ele só ensinava se o aprendiz se mantivesse atento, observando e arriscando-se a realizar os principais movimentos. De algum modo, o aprendizado ficava a cargo do aprendiz, que, engajado na capoeira, inseria-se a partir da observação e da vivência de suas rotinas. O aprendizado da capoeira se produzia por “oitiva”, ou seja, sem método ou pedagogia formalizada. Pela vivência do jogo, por sua observação, o mestre introduzia os jovens interessados no universo da capoeira. Conforme explicou Frede Abreu, ‘era na roda, sem a interrupção de seu curso, que se dava a iniciação, com o mestre pegando nas mãos do aluno para dar uma volta com ele’. O aprendiz convivía desde o início com as situações próprias do jogo, por meio de exemplos concretos e reais da prática da capoeira. O lugar por excelência do aprendizado era a experiência concreta e encarnada das rodas de rua, onde o aprendiz tinha que encontrar um lugar na tradição.” (BRASIL, 2016, p. 67 – p. 68.)

O trecho destacado traz algumas pistas que levaram os educadores a dialogar com as pedagogias da Educação Popular e da Pedagogia Griô. A manifestação artístico-cultural de origem popular afro-brasileira, historicamente comunitária e praticada por gerações de trabalhadores e trabalhadoras, formando espaços, personagens e acontecimentos de memória, ao contrário do que registra o Dossiê Iphan, sistematiza métodos de ensino.

Há no mínimo, implícita e explicitamente, na passagem citada, três aspectos estratégicos da, se assim quiser denominar, didática da pessoa arte-educadora capoeirista: a oralidade, a performance-exemplo prática e o conhecimento em ambiente de circularidade (um design espacial tipicamente africano, e que se tornou afro-diaspórico, enraizado no modo de se organizar a comunidade popular brasileira e, em muitas localidades, afro-latino-americanas).

O tripé identificado, podendo receber influências metodológicas inovadoras ao longo dos tempos, e coexistindo com outras estratégias didático-pedagógicas, é, na grande maioria das aulas dos grupos de capoeira, a base da transmissão de conhecimento de educadores e educadoras dessa arte.

A Pedagogia Griô então se incorpora aos interesses teóricos e metodológicos dos professores da Capoeira da Penha, na esteira da necessidade sentida por ambos de materializar “modos de educação utilizados historicamente pelos povos colonizados da América” (CORDEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 02.)

Se o pensamento decolonial denota práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produzem na América Latina e outras regiões colonizadas como resposta à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 318)

Entende-se na Pedagogia Griô um arcabouço epistemológico teórico-metodológico decolonial, que protagoniza, no ato de educar, os saberes e fazeres populares afro-brasileiros - a Capoeira, mas também as demais formas e modos de expressar/transmitir símbolos e significados dessa cultura popular em outras manifestações ancestrais -, entranhados nas brasilidades não hegemônicas e, via de regra, ausentes na condução da relação ensino-aprendizagem dentro dos espaços formais, bem como, em geral, do currículo escolar nacional.

Propõe movimentar o corpo-existência no caminho da formação educativa para entender-se “gente do mundo, gente do Brasil” (PACHECO, 2006, p. 76). Reconhecer a necessidade das “pessoas representativas da tradição oral” (PACHECO, 2006, p. 68) ao reconhecimento de seus métodos de ensinamento (incluindo o ensino dos valores éticos e morais evidentes na produção das relações socioculturais nacionais), nos espaços em que atuam na comunidade, mas também como possíveis agentes educadores e educadoras dentro da escola, do espaço formal.

Apontando dentro da comunidade “os personagens que trazem a cultura viva na sua memória e no seu jeito de viver”, os “artistas do invisível” (PACHECO, 2006, p. 78 – p. 79), objetiva-se uma proposta pedagógica onde a linguagem e a metodologia diametralmente outras das do ensino e dos currículos tradicionais incorporam no processo do agir educativo e do fazer-se conhecendo, “os rituais de vínculo (em rodas, em caminhadas, com cantigas, danças e histórias, etc.), os mitos e seus arquétipos, as artes e saberes ancestrais do Brasil, vão muito além de conteúdos importantes de nossa história, literatura e cultura. (...) são pilares de uma metodologia de educação de tradição oral...”

Diálogos entre aquele e aquela que sabem há mais tempo com os que estão abertos a serem livres pois dispostos a refletir sobre e no mundo; práticas rituais afetivas e comunitárias que dão o exemplo; os trabalhos e as artes como inscrições da identidade genuína local popular. A junção da Educação Popular com a Pedagogia Griô auxiliando um projeto de Capoeira que deseja, além de formar novas gerações na arte-luta, contribuir para o processo de emancipação dessa juventude através de uma formação cidadã inclusiva e crítica.

A TRANS-FORMAÇÃO DO E NO MUNDO A PARTIR DOS VALORES INSCRITOS NA MEMÓRIA POPULAR

Os valores humanos desempenham um papel crucial na formação da identidade pessoal e coletiva, na tomada de decisões e na construção de relações interpessoais. Eles são a base para a definição de normas e padrões de comportamento, bem como para a avaliação do que é considerado certo ou errado, justo ou injusto. De acordo com Schwartz (1994), os valores funcionam como um padrão de juízo, motivando as pessoas a fazerem o que é desejável pela sociedade do ponto de vista moral.

Os valores não são estáticos, podem evoluir e mudar ao longo do tempo em resposta a transformações sociais. Além disso, diferentes culturas e grupos sociais podem atribuir diferentes graus de importância a certos valores, refletindo suas próprias visões de mundo e sistemas de crenças.

Na sociedade brasileira, a formação dos valores é decorrente de um processo complexo, influenciado por uma combinação de fatores históricos, culturais, sociais e educacionais. É uma sociedade caracterizada pela rica mistura de influências indígenas, africanas e europeias, resultante da colonização do país, da escravidão africana e dos fluxos migratórios ao longo dos séculos.

A formação dos valores da sociedade brasileira está intrinsecamente ligada ao processo de construção da identidade nacional. Conforme destacado por Hall (2006), a cultura nacional desempenha um papel crucial na construção de identidades, fornecendo uma base para a compreensão e organização das ações individuais e coletivas, bem como na concepção de nós mesmos enquanto membros dessa sociedade. A narrativa da nação é transmitida através de diversas formas, como histórias, literatura nacional, mídia e cultura popular.

Hall (2006) desconstrói a ideia de uma cultura nacional unificada, pois a identidade nacional não pode decorrer única e exclusivamente das diferenças de gênero, raça e etnia que existem numa mesma nação. As nações são constituídas de diversas culturas, a homogeneização acontece quando existe uma história de violência e repressão de povos conquistados, levando à eliminação forçada de uma cultura.

Portanto, a formação dos valores na sociedade brasileira se desenvolve ao longo do processo de construção da identidade nacional, na qual a cultura desempenha um papel fundamental na organização das ações individuais e coletivas.

No Brasil, o discurso de uma identidade nacional brasileira se iniciou na primeira metade do século XX, quando começou a se estabelecer enquanto nação. Essa construção esbarrou numa nova categoria de "cidadãos": os ex-escravizados negros. Os negros representavam uma "mancha" na nova sociedade brasileira. Foi assim que se disseminou a proposta da eugenia, que visava o embranquecimento físico e cultural do povo brasileiro, numa tentativa de homogeneidade pela miscigenação e assimilação cultural.

Com a globalização, que inicialmente parecia caminhar em direção a uma cultura homogênea, unificada e padronizada, revelou-se equivocada nessa perspectiva. Ou seja, a globalização trouxe consigo uma diversidade e mutabilidade cultural. Houve, segundo Abib (2004), um interesse crescente pelas formas tradicionais de

cultura. No entanto, conforme apontado por Munanga (1999), a cultura nacional brasileira, embora seja uma cultura plural (e não sincrética), e não impeça a produção cultural das minorias étnicas, acaba por inibir a expressão política destas. Embora o projeto de eugenia não tenha vingado, a sua ideologia foi internalizada pela população brasileira (PANTA; PALLISSER, 2017), repercutindo ainda atualmente, principalmente, quando se verifica a quantidade de mestiços que negam a sua própria identidade e desejam ingressar numa identidade hegemônica branca, tida como superior. O desejo de assimilação dos valores culturais dos brancos leva, segundo Munanga (1999), à alienação que dificulta a solidariedade necessária para um processo de identificação e de identidades coletivas.

Destaca-se, portanto, a importância crucial da disseminação e preservação dos valores afro-brasileiros no trabalho educativo direcionado para a formação ético-moral e cidadã. Os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade (2010) são frutos de uma proposta pedagógica desenvolvida pelo projeto A cor da Cultura, iniciado para dar conta das políticas de ações afirmativas elaboradas em consonância com a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino.

Alguns desses valores são: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperatividade, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital (axé) e oralidade. A organização desses valores tem como objetivo dar ênfase ao legado africano que marca a sociedade brasileira, ou seja, esses valores estão inscritos na memória, cultura, modo de ser do brasileiro, mas tem sua origem africana velada. Este legado africano está presente em diversas sociabilidades do cotidiano, como também muito fortemente nas manifestações da cultura popular no Brasil, como por exemplo, a capoeira. A conservação desses valores na memória dos descendentes africanos no Brasil desempenhou um papel significativo na construção e resistência da cultura popular no país.

Vejamos como alguns desses valores estão presentes na cotidianidade da população brasileira, como também nos rituais da capoeira.

Oralidade: Hampaté Bâ (2010) afirma que na tradição oral africana existe uma ligação entre a pessoa e a palavra. O valor do testemunho é o mesmo valor da pessoa que o anuncia. A tradição oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação, mas como uma forma de preservação dos conhecimentos ancestrais. Quando fazemos uso das contações de história, lendas, mitos, rodas de

conversa, recitais de poesia, discussão de textos, estamos expressando oralmente a nossa existência e dando sentido a ela.

Na capoeira, a oralidade pode ser identificada nas orientações e histórias de vida do mestre, assim como nas músicas, que preservam personagens e modos de vida ancestrais.

Ancestralidade e Memória: o valor de olhar para trás para entender quem somos hoje. Ancestralidade é um legado deixado por um grupo de pessoas e que contribuíram para a transformação da sociedade, é a compreensão de que todas os seres (vivos e mortos) estão ligados por fios invisíveis. A ancestralidade favorece o encantamento do mundo e o reconhecimento de nós mesmos, pois permite que, ao olhar para trás, recuperemos nosso poder e identidade. Esse valor está presente quando damos importância aos mais antigos, à sabedoria dos mestres e respeitamos as experiências de quem veio primeiro.

Na capoeira, existe um profundo respeito aos mestres que vieram antes, que abriram os caminhos para que hoje possamos existir em liberdade. A capoeira é um meio de reconexão com a cultura africana. Através dos ritmos, dos cantos e da ginga, os praticantes se conectam com a essência da cultura africana, com suas crenças e modos de vida. A capoeira se torna, assim, um elo entre o passado e o presente, uma forma de manter viva a herança cultural e de transmiti-la às futuras gerações.

Energia vital (axé): segundo Lopes e Simas (2021), na filosofia africana, esse é o valor supremo da existência. Tudo que tem vida tem axé, tem energia pulsante. Energia vital traduz a vontade de viver, a criatividade, a força do fazer, de amar. É a energia do nascimento, do crescimento, que move os seres, os astros, a natureza. Está presente na resistência do povo negro. A roda de capoeira é viva, tem axé, tem força vital, assim como tudo que existe. A capoeira é uma luta, mas também é uma arte, ela se alimenta da energia do coletivo, do ritmo, da expressão corporal, das palmas, das músicas. Cada pessoa na roda de capoeira emite essa energia para o todo.

Ludicidade: somos um povo que gosta de diversão, de rir, de cantar, de dançar, de festejar, de celebrar. No Brasil, temos diversas festas populares que confirmam essa herança, como o Carnaval, o São João. A capoeira é também um espaço de lazer, de socialização, de descarregar o cansaço de um dia de trabalho intenso, de brincadeira. Refere-se a sua prática como jogo da capoeira, justamente pelo seu caráter lúdico.

Musicalidade: o nosso país se destaca pela sua musicalidade, a nossa brasilidade está impressa nas músicas. A música se conecta com o corpo por meio da dança, das reações ao som, às vibrações. O corpo dança, o corpo ginha no ritmo da música. As celebrações são musicais, o axé se manifesta e faz movimentar nossa existência. A capoeira é uma luta que dança, é uma dança que luta, é a ginha do corpo ao som do berimbau, do atabaque, do pandeiro, do canto.

Cooperação/comunitarismo: em sociedades liberais, o individualismo é o que assegura a liberdade dos indivíduos. Na cultura africana, ao contrário, a coletividade é um valor central. "Imaginem o que teria sido dessa população se não tivesse como princípio a parceria, o diálogo e a cooperação, num sistema escravista" (BRANDÃO, 2006, p. 46). A capoeira é uma manifestação coletiva. Para realizar uma roda de capoeira, é necessário um grupo de pessoas, que toquem, que cantem, que joguem, que batam palmas. Ninguém joga sozinho, o jogo acontece com o outro, não é contra o outro.

Circularidade: esse valor expressa encontros, reencontros, transformações e comunicação. É a representação da fecundação, do renascimento e das oportunidades renovadas. O tempo, os astros e a própria vida são circulares. A circularidade traz consigo a inclusão, o contato visual direto e a potência da diversidade. Grande parte das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas acontecem em rodas, como o samba de roda, o côco de roda, o jongo, maculelê, carimbó, capoeira, entre outras. A circularidade impulsiona para o movimento e para a coletividade, sendo o espaço onde flui o axé.

Da mesma forma que em outros rituais afro-brasileiros e indígenas, a capoeira se manifesta por meio da roda. Na capoeira, a roda representa o espaço de movimento coletivo dos corpos, das mentes e da vibração de energia psíquica que é de suma importância tanto para os jogadores que estão no centro como para todos os participantes que formam o círculo.

Corporeidade: numa sociedade que coloca a racionalidade como valor prioritário, a corporeidade frequentemente é negligenciada. No entanto, na cosmologia africana, existe uma profunda interligação entre o corpo, a dança e o sagrado. Além da dança, há outras formas de compreender e se expressar através do corpo, como o cântico, o ritmo e o rito. Nessa perspectiva, o pensamento ocorre de forma integral, englobando o corpo em sua totalidade e reconhecendo que o movimento é a base da consciência. A corporeidade traz consigo uma visão ecológica da vida, pois o corpo é indissociável da natureza e da cultura. A roda de capoeira é um espaço

democrático que acolhe todos os corpos. Na capoeira, o corpo dança, ginga, manifesta ritmo e exibe malemolência. A prática da capoeira ensina a desenvolver a consciência corporal e respeitar todos os corpos, valorizando a vida e o meio ambiente.

METODOLOGIA

Como forma de apresentar as experiências vividas no Projeto de capoeira na Comunidade do Bairro da Penha, em João Pessoa, optou-se pela abordagem metodológica do Relato de Experiência, que é utilizada em diversos campos de estudo para descrever e analisar experiências vivenciadas por indivíduos ou grupos em determinado contexto.

De acordo com Minayo (2014), o relato de experiência é uma forma de narrativa que busca captar a subjetividade do vivido, apresentando os eventos e as ocorrências dos sujeitos envolvidos. Permite que o pesquisador compartilhe sua experiência pessoal ou de outros indivíduos, possibilitando uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

LOCAL

O Projeto acontece na Associação Comunitária dos Moradores da Praia da Penha, que se localiza perto da Escola Municipal, da praça, da Igreja, dos bares e lanchonetes, e fica ao lado do posto policial desativado. É uma casa que tem um terraço não muito grande, com um chão cimentado, precisando de reparos. Os treinos ocorrem nesse terraço. Pela proximidade com a praia, alguns treinos já foram realizados na praia.

PARTICIPANTES

Os/as alunos/as: são em média 10 crianças que frequentam o treino de capoeira. Todas elas moram no entorno, algumas um pouco mais longe, precisando de um adulto para levá-las. Aquelas que moram mais perto vão andando sozinhas, mesmo as muito pequenas de 6 anos. As crianças têm idades variadas, a mais nova tem 6 anos e a mais velha tem 12 anos. A maioria é menina, contam-se apenas 3 meninos, e todas são crianças negras.

Os/a professores/a (os/a autores/a deste trabalho): Instrutora Aurora (Aurora Camboim), 41 anos, e Graduado Blanka (Jefferson Passos), 34 anos, são, ambos, discípulos do Mestre Ligeirinho (Antônio Guedes Jr.). Paraibano, referência da Capoeira no Brasil e no Mundo, Supervisor do Grupo Capoeira Brasil (GCB) na Paraíba e Presidente-fundador da ONG Centro Cultural Ginga Nação (CCGN). O espaço CCGN é formador de arte-educadores/as capoeiristas para projetos sociais em comunidades periféricas e desassistidas – como a Penha –, e para atuação pedagógica em escolas da rede particular da capital paraibana.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Além da aprendizagem dos movimentos técnicos da capoeira, também são realizadas conversas em grupo; musicalidade, cantigas que trazem histórias do povo negro e das relações sociais; contação de histórias; desenhos e brincadeiras (a preferida se chama “capitão do mato”). Uma atividade de grande relevância que ocorreu nesse período foi o evento em que as crianças foram batizadas na capoeira.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para realizar a análise da narrativa das experiências vividas, utilizou-se os três aspectos didáticos (equivalentes aos valores afro-brasileiros) da pessoa arte-educadora capoeirista: a oralidade, a performance-exemplo prática e o conhecimento em ambiente de circularidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A segunda edição do Penha Cultural de 2022, evento elaborado pela diretoria da Associação Comunitária dos Moradores da Praia da Penha em parceria com comerciantes locais e artistas das artes populares de dentro daquele convívio social, recebia uma nova atração.

Na terceira semana de agosto, famílias de antigos e novos moradores locais, raros curiosos vindos do nobre bairro do Seixas, artistas de outras partes do cenário cultural pessoense – e de outros bairros - e um público notadamente universitário compunham a, como era de se esperar, modesta audiência da festa de atrações

culturais populares, na praça principal da tradicional comunidade de pescadores e ribeirinhos.

Junto ao Coco de Roda da Mestre Carminha da Penha, a Ciranda e o Forró de triângulo e zabumba, abria a agenda de manifestações típicas do povão, uma Roda de Capoeira, desde 2014 Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade – 06 anos antes, havia sido declarada Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Não era uma roda qualquer (a rigor, nenhuma roda de capoeira é uma roda qualquer). A data celebrava – merecendo as devidas observações e homenagens da diretoria da associação, cujos membros eram espécies de mestres de cerimônia da festa – a oficialização do Projeto de Capoeira na Penha. Seriam a Instrutora Aurora e o Graduado Blanka, discípulos de Mestre Ligeirinho, os nomes à frente das aulas ministradas no alpendre da casa onde está a Associação, logo na entrada da comunidade, às margens da rua principal que liga a saída e a entrada dos ônibus que embarcam e desembarcam a população no local.

Sob uma noite de Lua e um clima de felicidade, os futuros professores junto de companheiros e companheiras de todos os cantos do GCB em João Pessoa, incluindo o mestre, fizeram uma roda com jogos-lutas que encantaram o público presente. Havia crianças brincando na praça, observando e imitando os gestos corporais dos e das capoeiras.

Se faltava um ponto de partida marcante para os trabalhos de Aurora e Blanka, agora poderiam enfim se sentir com os dois pés bem presos ao chão da Penha. A diretoria e membros mais antigos das famílias locais abraçaram desde sempre a causa, ressaltando a beleza dos corpos-que-gingam e a pertinência daquele projeto em um momento em que cresce vertiginosamente – e perigosamente – o ócio sem lazer, um vácuo comumente preenchido pelas vendas e compras no comércio ilegal de drogas próximo à Praia da Penha.

As primeiras semanas atraíram um grande volume de crianças com seus pais e mães, algumas mulheres trabalhadoras em busca de atividade física regular (e fugindo da rotina de academia) e esporádicas presenças de adolescentes que apenas observavam as aulas.

A interação entre os professores, novatos no quesito aula e no quesito projeto social, mas com histórias de vida permeadas por privações e instabilidade financeira familiar durante a infância e a adolescência, e os primeiros alunos, satisfizes as expectativas. Trocas de afetos nos cumprimentos ao iniciar e ao finalizar as aulas, paciência nos processos de aprendizagem da ginga, movimento fundante da

capoeira, e o progresso dos primeiros gestos (golpes e esquivas) típicos da defesa e do ataque da arte-luta.

Entendia-se aos poucos as condições materiais individuais e gerais das famílias das crianças. Contudo, não havia ainda interação suficiente que gerasse vínculos, e com isso, a reflexão mútua sobre as histórias e costumes compartilhados.

O tempo dos meses seguintes permitiu assentar as bases dos professores entre as famílias da comunidade, adquirir mais confiança dos/as educandos/as e compreensão sobre as personalidades de cada um/a – como era de se esperar, muitos/as jovens não prosseguiram e a turma se estabilizou em cerca de 10 aprendizes.

Problemas de convívio uns com os outros, revelações de famílias com adultos em empregos exaustivos ou na informalidade (mães solteiras entre 30 e 45 anos são a realidade dessas famílias. Mulheres e filhas/os abandonados por pais; e violência doméstica); fome; moradias precárias; falta de saneamento; péssimos serviços públicos de transporte, escolar e do sistema básico de saúde; absoluta ausência de oferta de aparelhos de esporte e lazer para todas as idades da comunidade; criminalidade infanto-juvenil e adulta; dependência química de amigos e parentes; baixa-autoestima vinculada à aparência; vida afetivo-sexual precoce; desvalorização e/ou desconhecimento das outras manifestações artístico-culturais populares vigentes... Foram elementos, alguns específicos e outros em comum entre os jovens e suas famílias, que emergiam daquelas realidades da comunidade da Penha.

Em paralelo, os educadores começavam a interagir com mais fluidez com as famílias. Conforme obtinham informações dos contextos em que elas estavam, passavam a frequentar com muito mais constância os espaços públicos de socialização da Penha, o que gerou uma fase de familiarização dos jovens com os educadores – em vez de se verem somente nas aulas, “esbarravam-se” na praça, nas lanchonetes ou mesmo na associação em outros horários fora do turno das vivências.

As próprias aulas passaram a ter alterações propositais para gerarem instantes de alívio e lazer para crianças, pais e mães: sábados e domingos de manhã, esporadicamente, realizaram-se aulas nas areias da praia, sob os olhares de pescadores, visitantes de fim de semana e outras crianças da comunidade. Eram e são alguns dos momentos de maior prazer de todos e todas no grupo, educadores e educandos.

Conheceram, por meio da Capoeira, outros lugares (muitos ali, soube-se, chegaram aos 10 anos de idade sem conhecer praticamente nada da cidade, além da Penha, do Centro e algumas periferias onde moram parentes distantes), outros/as capoeiristas, construíram referências, novas representações da e na capoeira. Expandiram o mundo espacial e aproximaram-se das fronteiras de outros mundos culturais (alguns, em franca contradição com suas realidades. Foram verdadeiros choques de percepção, sobretudo aos mais velhos).

Encantaram-se com o Festival multicultural Nos Ritmos da Mãe África, realizado pelo GCB-PB em maio de 2023, e produzido por uma equipe de discípulos do mestre Ligeirinho, dois dos quais seus professores. Na ocasião, receberam suas primeiras cordas no ritual do Batizado, um momento único, inesquecível para os/as iniciados/as capoeiristas. Os sentimentos e valores de comunidade, cooperação, mutualismo, esperança, franqueza para se comunicar sem receio, e liberdade para expressar oralmente e corporalmente seus estados de espírito, humores e vontades, chegavam no mais alto nível entre educadores, jovens e algumas dessas famílias.

O “salto”, porém, ainda não era o esperado. A percepção e as intenções de intervenção mudaram, dentro dos professores. Não queriam mais apenas vivências de ensino de Capoeira. Não era possível saber de tudo o que ocorre e permanecer alheio, tal qual cúmplices passivos daquelas inúmeras carências por que passam seus aprendizes e parentes. A bem dizer, os diferentes momentos em grupo até ali, já materializaram um processo de recondução das relações e dos propósitos do histórico de diálogos afetuosos e instrutivos. O próprio lugar da corporeidade, embora não percebessem de imediato, já havia transbordado o terreno das aulas e avançado para a linguagem constitutiva dos sujeitos em formação no mundo.

Observando e sentindo-se saber, sabendo e, agora se pondo a pensar reflexivamente, sem se privar do componente emocional e afetivo, desejaram idealizar um novo panorama de relações com o grupo. As aulas de capoeira precisariam, na visão de ambos, terem o objetivo da formação de uma cidadania identificada com valores culturais já enraizados nas realidades históricas e culturais da Penha.

A formação educativa popular na capoeira sugere, agora, o planejamento de ações culturais que o façam transformar-se para, mais tarde, no cotidiano e no amadurecimento das compreensões, transformar conscientemente, coletivamente, os estados de injustiça, penúria e desigualdade por que estão sujeitos sob a lógica da sociedade capitalista de classes – e, portanto, de imposição cultural de uma

classe sobre a outra, vitimando repertórios preteridos de uma Memória ancestral, silenciada, atrelada à vida popular.

Deu-se novos significados aos momentos experienciados ao ritual de transmissão de conhecimento circular da Roda de Capoeira. Ao final das aulas, valorizou-se a construção desse tempo com contação de histórias de personagens da História e da Cultura Negra; cantos, em grupo e em círculo, de cantigas que relatam circunstâncias do passado das classes populares trabalhadoras; brincadeiras que ressaltem mais a ludicidade e o treino de movimentos mais acrobáticos, ao gosto dos mais jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram várias as movimentações causadas por essas iniciativas – e que ainda estão em curso. Crianças tremendamente adultizadas, algumas delas, enxergando-se novamente como crianças; os relatos de familiares sobre a felicidade que elas compartilham dentro de casa por estar nas aulas-formação da Capoeira; instantes de reflexão profunda que levaram às lágrimas um dos jovens, conhecidamente excluído e rotulado por outras famílias como um “menino-problema”, ao final de um momento de contação de história sobre Zumbi e o sentido dos quilombos; o silêncio de alguns que, aos poucos, vai cedendo espaço às falas do corpo e às comunicações livres de uma nova oralidade...

Entende-se que um processo muito célere e muito denso de formação popular crítico, politizante, para jovens nessas faixas etárias, pode ser danoso ao seu desenvolvimento cognitivo, ético e moral, causando o resultado inverso do que se pretende. Assim, preventivamente os dois educadores refletem constantemente sobre os métodos, os objetivos almejados e as responsabilidades inerentes nesse empreendimento, não cessando a comunicação dialógica no sentido de se fazer sujeito no encontro com o Outro-aprendiz, que também é um Outro-educador.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira angola:** cultura popular e o jogo de saberes na roda. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. 2004.

BÂ, Amadou Hampaté, **A Tradição Viva**. In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e Fazeres**: Modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. **Cultura popular e educação popular**: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. Publicado em: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, MinC. **Salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira**: apoio e fomento / coordenação e organização Rívia Ryker Bandeira de Alencar. – Brasília : IPHAN, 2017.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **O jogo da capoeira**: uma pedagogia decolonial?. Publicado em: EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 45, p. 137-154, jan./abr. 2018.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FONSECA, Maria Clara. **Biblioteca pública**: da extensão à ação cultural como prática de cidadania. Dissertação de mestrado. PUC-Campinas. 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a libertação e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** - 11ª. Ed. - São Paulo: DP&A. 2006.

IPHAN, Dossiê "**Roda de capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira**." Brasília: Livro de Registro das Formas de Expressão. out. 2008.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura:** as idéias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Voz e Terra, 1981.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias Africanas:** uma introdução. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2021.

MINAYO MCS. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª edição. São Paulo: Hucitec; 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1999.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô:** a reinvenção da roda da vida – sistematização de vivências, invenções e pesquisas compartilhadas do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. 1º ed. Bahia, 2006

PANTA, M. e PAULISSER, N. **“Identidade nacional brasileira” e “Identidade negra”:** reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. Revista Espaço Acadêmico, n. 195, 2017.

SCHWARTZ, S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? **Journal of Social Issues**, 50, 19-45, 1994.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Percurso Metodológico. BRANDÃO Ana Paula (Org). In: A COR DA CULTURA. **Modos de Fazer:** Caderno de Atividades, Saberes e Fazeres, v.4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.010

ENSINO DE FILOSOFIA: A PEDAGOGIA DA PERGUNTA E O FILOSOFAR

LUCIMERY BARBOZA FREITAS

Mestranda em Filosofia pelo PPG PROF-FILO, núcleo UFCG. Professora da SEEC/PB. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4646956353522420>. E-mail lucimerybarboza@gmail.com

LIDIANE BRITO DO NASCIMENTO

Mestranda em Filosofia pelo PPG PROF-FILO, núcleo UFCG. Professora da SEEC/RN. Membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e do GT Filosofia e Gênero, ambos vinculados à ANPOF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2939975920137594>. coautor: lidianevaiagrecia@email.com

DR. VALMIR PEREIRA

Doutor em Educação. Professor da graduação e da pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Coordenador do Curso de Especialização em Filosofia da Educação, Líder do Núcleo de Pesquisa em Filosofia UEPB/CNPq e membro do Travassias - Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação Antirracista - UFPB. Fundador e Editor da Revista LibertAção, vinculada ao Núcleo de Pesquisa sob sua liderança. Professor do Mestrado Profissional, PROF-FILO, no núcleo da UFCG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0452-5694> - E-Mail: valmir@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

O artigo surgiu durante as aulas do componente curricular Laboratório de Filosofia, ofertado no Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO - UFCG, ministrado pelo Prof. Dr. Antônio Gomes da Silva, que nos possibilitou o movimento do pensamento, nos instigando a reflexão sobre o ensino de filosofia e suas questões práticas do Ensino. Para pensar o ensino de filosofia nos debruçaremos sobre a obra Por uma pedagogia de pergunta (FREIRE,1985). Trata-se de um diálogo do pensador Paulo Freire com o filósofo Chileno Antonio Faudez, acerca da educação, levando em conta as ideologias e práticas de ensino e suas conjunturas do movimento de análise, reflexão do pensamento e discussão. Na relação entre escola concreta em movimento e a leitura da obra nos deparamos com as seguintes perguntas: É possível ensinar filosofia? Qual é o papel da pergunta e da resposta em sala de aula? Como o método de Paulo Freire dialoga com o Ensino de filosofia? Buscando fazer a reflexão sobre a pergunta de sala de aula, não como um jogo de palavras, mas que através dessa pergunta nos possibilitaria o filosofar. A esse respeito, Paulo Freire nos possibilita pensar a pergunta através das três etapas do método de investigação, tematização e problematização. Por fim,

esse estudo concluiu o ensinar filosofia está permeado pelas perguntas e respostas que ocorrem no chão da escola, dialogando com a realidade, por meio da escuta e da fala no exercício do filosofar, entre docentes e discentes num fenômeno chamado aula.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, filosofar, pedagogia da pergunta

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto é resultado das inquietações surgidas durante as aulas do componente curricular laboratório de Filosofia, no curso de Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO - UFCG, ministrado pelo Prof. Antônio Gomes da Silva. O contexto dessas aulas e as relações que fazemos com nosso cotidiano na escola, possibilitou o movimento da experiência do pensamento, nos levando a perguntas de cunho filosófico, tendo como intuito metodológico a sua aplicabilidade, seu método no Ensino de Filosofia. A base para essa condição está fundamentada nas discussões que constantemente nos deparamos no ambiente escolar com o/as estudantes reais, trazendo a luz os problemas socioculturais, políticos e suas perspectiva.

Quando tratamos do ensino de filosofia no ensino básico no Brasil, nos remetemos a sua história. Marcada por inclusão e exclusão do currículo básico, a partir de 2 de junho de 2008 sob a Lei nº 11.684, que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da qual incluem e torna obrigatório tanto o ensino de Filosofia, como o de sociologia, como componentes curriculares no ensino básico e até o presente momento segue no currículo, mas ainda assim com momentos tenebrosos.

Porém, a discussão não estará fundamentada na história do Ensino de Filosofia no ensino básico, pois nos propomos a pensar como a prática docente no ensino básico nos leva a problematizar filosoficamente, a pensarmos entre tantas questões, se é possível ensinar filosofia, e sendo, quais suas possíveis metodologias.

Nesse sentido, não podemos deixar de fora a conjuntura do movimento de análise, de reflexão do pensamento e de discussão, fundamentais para o desenvolvimento desse processo. Assim, torna-se inevitável a reflexão: É possível ensinar filosofia? Qual é o papel da pergunta e da resposta em sala de aula? Como o método de Paulo Freire dialoga com o Ensino de filosofia?

Na busca de respostas para essas perguntas, que brotam do chão da escola, apresentaremos a **pedagogia da pergunta**, como método de ensino e aprendizagem na Filosofia, tendo a pergunta como a mola mestra, que nos possibilita dialogar com os/as estudantes.

Esse artigo pretende pensar o ensino de filosofia na educação básica a partir do pensamento de Paulo Freire (1921-1997), escrito na década de 1980, buscando no método daquele autor pernambucano, as condições para desenvolver a

dialogicidade que problematiza a realidade social da classe popular, levando em conta a vocação para a humanização, diálogo e crítica. Portanto, trata-se de educandos e educadores investigando e problematizando a educação. Nesse caso, o próprio Freire, por meio de seu texto, irá nos conduzir a análise do movimento de prática e ação. Assim, o Ensino de Filosofia busca pensar junto aos estudantes a sua realidade, problematizando-a através da argumentação.

Na sequência iremos nos debruçar sobre o diálogo Freiriano na obra *Por uma pedagogia da pergunta*, publicada em 1985. Essa obra foi escrita por Paulo Régis Neves Freire, educador brasileiro e nordestino, tendo a sua naturalidade em Recife, no Estado Pernambucano, em conjunto com filósofo Chileno Antonio Faundez. No diálogo mencionado, os autores relatam suas experiências ocorridas em seus países de origem, buscando compreender o papel do diálogo e a prática em sala de aula.

Assim, tendo como problemática a realidade dos/as estudantes, oriundos da escola pública, da precariedade de muitas escolas, de uma realidade marginalizada, muitos estudantes são assistidos pelos programas de políticas públicas para se manterem no ambiente escolar. É nesse cenário e contexto que iremos pensar o Ensino de Filosofia na educação básica, buscando pensar a partir e com o método freiriano, por meio da dialogicidade que nos leva a refletir sobre um conjunto de princípios para uma educação libertadora, que se encontra permanentemente no movimento de criar e recriar (Freire, 1985, p.16).

No caso da pergunta e da resposta, não se trata apenas de perguntar por perguntar, mas de perceber qual é o movimento que essa pergunta faz, afetando aqueles ou aquelas que estão participando da experiência do pensamento. Porém, através desse processo “a argumentação é algo imprescindível à construção do conhecimento. Ela consiste em um modo de organização de raciocínios com o objetivo de evidenciar ou contradizer uma proposição” (Japiassú; Marcondes, 2001).

Essa condição nos possibilita vivenciar o movimento de criar e recriar levando em conta que na sala de aula, enquanto professores, iremos nos deparar com a multiplicidade de saberes, que a cada questionamento faz surgir um novo mundo de possibilidades, de criar e recriar em sala de aula, de temas para se pensar o conceito filosófico.

Pelo exposto até aqui, salientamos que esse artigo se justifica pela possibilidade do uso do método da *pedagogia da pergunta* no ensino básico, mais especificamente na sua última etapa, o Ensino Médio, para pensar o método

freiriano da pedagogia da pergunta e o filosofar em sala de aula, cujo objetivo é dialogar com os estudantes por meio desse método.

Nessa perspectiva, ao fazermos o movimento da experiência com o pensamento filosófico, no sentido do ensinar e aprender, entendemos que o fenômeno acontece de forma simultânea entre docentes e estudantes, pois ambos estão no processo de busca pelo conhecimento, levando em conta seus posicionamentos vivenciais, culturais e políticos aos quais estamos inseridos.

Gostaríamos de destacar alguns pontos na nossa discussão, sobre os termos que ao longo do artigo iremos mencionar. Entre muitas cartas enviadas a Paulo Freire durante o exílio, foi questionando o porquê de ele não usar em suas obras os gêneros “a” e “o”, uma vez que, a maioria de seus leitores eram mulheres e só posteriormente ele começa a utilizar em suas obras ambos os gêneros, dos quais nós preferimos também utilizar fazendo jus a discussão de gênero e ao epistemicídio ocorrido em nossa história.

Outro termo é educando/a e docente, e aluno e aluna por estudante. Freire na obra *Por uma pedagogia da pergunta*, utiliza o termo professor e professora. Em certos momentos do nosso texto utilizamos docente, do qual preferencialmente tratamos de professore e professoras atualmente, a nossa perspectiva não é de diferenciar os termos, mas para soar inclusiva a qualquer docente, fugindo da polaridade heteronormativa dos termos, incluído possibilidade outras de gêneros.

METOLOGIA

Para a realização deste artigo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica da obra *Por uma pedagogia de pergunta* (1985) do autor Paulo Freire e o filósofo Chileno Antonio Faudez, buscando refletir sobre a aplicabilidade da pergunta como mola mestra no ensino e aprendizagem de forma metodológica no ensino de filosofia no ensino básico.

Além disso, a pergunta e a resposta nos influenciam na perspectiva do movimento do pensamento, cria e ressignifica a pergunta de cunho filosófico e o Ensino de Filosofia, mais propriamente ao movimento da experiência do pensamento filosófico, nós utilizaremos seus conceitos e ideias a pensar, refletir e discutir a escola real e a pergunta como possibilidade metodológica de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O MÉTODO DE FREIRIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Discutiremos nessa seção o método freiriano na obra, *Por uma pedagogia da pergunta*, (1985) como experiência do pensamento, levando em conta a importância da dialogicidade na educação básica.

A obra *por uma pedagogia da pergunta* é posta exatamente com uma estrutura de diálogo entre Freire e Faundez, a qual discutem suas vivências e experiências sobre tudo na suas aprendizagem e seu ensino. Entre suas vivências e reflexões defendem um ensino de filosofia como prática e concreta, baseadas em problemas e não em sistemas filosóficos como defendem

Eu diria que estudávamos filosofia para resolver problemas e não para aprender sistemas. E como isso se manifestava concretamente? Posso falar, por exemplo, de nossa concepção de pesquisa, para nós, não significava fazer uma metafísica da metafísica; era antes compreender como as idéias se concretizam na mente e na ação de um povo culturalmente dependente, como é o povo chileno, e sobretudo em nível de estratos sociais (Freire; Faundez, 1985, p. 10)

O pensador Paulo Freire, é um grande crítico do método tradicional de ensino e aprendizagem, que ele denominou de *educação bancária*, indicando que nesse processo os/as estudantes são passivos, sendo meros depósitos no sentido de receber conteúdos, e o professor tem como papel principal ser conteudista, transmitindo o maior número de conteúdos possíveis, sem que haja a preocupação de realizar análise e reflexão sobre a sua própria condição humana, sociocultural, política e ideológica.

Observa-se a figura do/a educador/a ou professor/a no centro como detentor/a do conhecimento, aquele que detinha o saber, e os/as estudantes como aqueles/as que não possuíam nenhum saber. O educador é aquele que educa, mas que ao mesmo tempo sabe que ambos vivenciam o processo, como podemos observar a seguir, em (Freire, 1975, p. 78).

O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem

juntos e em que os argumentos da autoridade já não valem [...]. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador, que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Segundo Paulo Freire, o educador é aquele que possibilitará a mediação entre o mundo e o sujeito, promovendo o diálogo e a reflexão sobre o meio em que está inserido, para que ele seja capaz de problematizar a sua própria realidade e vivenciar através da experiência do aprender aprendendo.

Assim, há uma necessidade metodológica de idealizar um método que represente o movimento da pergunta como mola mestra para discussões, criando e recriando maneiras de aflorar nos estudantes a curiosidade. Para tanto, partiremos dos pressupostos que estão dados na realidade estudantil, dos jovens da escola pública em meio as margens da sociedade, sua relação sociocultural, política e ideológica, levando em conta o contexto em que vivem. Mas será que só a curiosidade garante aos estudantes problematizar a partir da sua própria realidade?

Ao problematizar o ensino e a aprendizagem nos deparamos com a curiosidade dos estudantes diante do seu processo e a práxis do cotidiano e suas inquietações que nos fazem pensar na dialogicidade que é proposta como método, **criando e recriando** (o conceito de criar e recriar é muito utilizado por outros autores e filósofos como Deleuze e Silvio Gallo) o ensino e aprendizagem de forma dinâmica.

Nessa perspectiva, Paulo Freire deixa evidenciado em sua obra **por uma pedagogia da pergunta** que não tem o intuito de trazer, uma receita pronta e acabada, porém nos apresenta princípios, aos quais indica condições para realizar caminhos. Por isso, podemos observar na fala dos autores, sobre a intelectualidade, partindo da ação cotidiana em que (Freire; Faundez, 1985, p. 21) afirmam que:

Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos inversos numa cotidianeidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-las. E essas ideias já não serão mais ideias – modelo, serão ideias que irão se fazendo com a realidade.

Os autores em tela, trazem a percepção intelectual como sujeitos que percorrem caminhos inversos, deixando evidenciar a cultura, as etnias, os outros aspectos,

respeitando as diferenças, apreendendo a apreender com a diversidade de ideias e pensamentos, que constituem o sujeito ativo, na busca pela análise, questionando, problematizando a pergunta que foi lançada em sala aula.

Esse percurso metodológico vai fazendo com que o professor encontre respostas que naturalmente podem não satisfazer a inquietação do estudante. A esse respeito, segundo Freire, quando ocorrer a pergunta que não se encontra a resposta de forma pronta, é vista de uma forma positiva, porque tanto o professor quanto o estudante estão no processo de conhecimento, apreendendo a apreender juntos, fortalecendo os laços entre professor/a e estudante.

Compreendemos que o método da pedagogia da pergunta tem um papel relevante no âmbito escolar e se apresenta na estrutura por meio da investigação, tematização e problematização. Assim, o ensino de Filosofia problematiza a realidade do estudante, desperta a curiosidade, a análise do pensamento crítico e reflexivo, através tanto da argumentação quanto da pergunta como mola mestra.

Entretanto, na contemporaneidade nos deparamos com o imediatismo do *google* nas redes sociais, e outros meios da tecnologia, enquanto professor/a nos deparamos com perguntas e respostas prontas e acabadas, as quais não fazem o caminho da análise, da reflexão e da problematização para se chegar a uma suposta resposta. A forma imediata a qual o estudante do ensino médio tem como uma verdade, sem que se realize o movimento do pensamento, a necessidade do aprender e ensinar a perguntar, precisa ser preparado para compreender que há diferenças entre informação, conhecimento e sabedoria.

Como podemos observar abaixo, nos dizeres de (Freire, Faundez, 1985, p. 25):

[...] um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer, fazendo melhor a pergunta.

Segundo Freire e Faundez, o educador deve ter a consciência de não ironizar a pergunta do estudante mesmo que ela não esteja bem elaborada, o papel do professor/a é ser um mediador para que o estudante analise a pergunta por meio do diálogo, dando argumentos que possibilitem a compreensão e a reestruturação da pergunta. Essa perspectiva metodológica se diferencia da educação

bancária em que o/a professor/a detentor/a do saber, pela dialogicidade a um compartilhamento de saberes em que ambos apreendem juntos através do diálogo da interculturalidade.

Posto isto, iremos dialogar sobre a questão que está posta no texto acima, buscando refletir sobre o que é o método em Paulo Freire. Ao longo de seu percurso como educador ele deixa evidente a preocupação de escrever obras que retratassem o olhar humanizador sobre a educação. Na cidade de Angicos, que está localizada no estado do Rio Grande do Norte, Paulo Freire se tornou conhecido nacionalmente entre 1963 e 1964 por desenvolver o método que possibilitou alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 45 dias, tendo como seu público, trabalhadores rurais adultos.

Colocando em ação um método utilizando palavras que estão no cotidiano daquelas pessoas e que posteriormente eram intituladas de palavras geradoras. Essas palavras traziam para o estudante a ideia de pertencimento através do conhecimento que parte do pressuposto que vem da própria realidade social, política e econômica da população.

Como o próprio Paulo Freire afirma em *por uma pedagogia da pergunta*, o método não é um modelo, pois podemos dizer que se deu a partir de um conjunto de valores. Freire evidencia o método como desenvolvimento metodológico, ao qual não nos apresenta uma receita a seguir, mas elementos para os quais nos possibilitam ir além do que está posto no meio educacional.

Segundo o Filósofo Faundez, no diálogo com Paulo Freire, ele diz o seguinte: "acho que isso pode ser aplicado, inclusive, ao que se mal interpreta como o seu "Método", porque no fundo muitos pensam que seu método é um modelo!" (Freire, Faundez, 1985, p. 21).

No método em Freire, durante o diálogo, podemos perceber em sua fala que não é modelo, ou uma cartilha com o passo a passo a ser seguido, trazendo a forma de educar, como podemos observar na fala de Faundez. Ele afirma que o método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos a serem seguidos na sala de aula ao nos depararmos com turmas plurais em que o professor/a busca partir do concreto e imediato do estudante.

Com o intuito de promover uma dialogicidade e problematizar, buscando realizar com os estudantes, a experiência do pensamento que se deu-se a partir do movimento do criar e recriar, que é um dos três princípios do método Freiriano, cuja estrutura se articula pela investigação, tematização e problematização.

Entretanto, o ensino de Filosofia está atrelado a realidade do estudante. Na perspectiva do ensino não está vinculado a **educação bancária**, como já mencionado por Paulo Freire, mas de forma construtiva, fazendo a sua reflexão de autonomia e a reflexão crítica, buscando levar em conta a realidade sociocultural, política, ideológica e antropológica em que os estudantes estão inseridos.

Compreendemos que o método Freiriano tem uma relação muito próxima com o Ensino de Filosofia, pois buscam dialogar com o método, aproximar o conhecimento epistemológico do sujeito, estreitando a distância da relação professor e estudante. Para o ensino de Filosofia a pergunta é a mola mestra para instigar a curiosidade dos estudantes possibilitando a dialogicidade, reflexão e argumentação de ideias, fazendo com que o movimento do pensamento aconteça na respectiva de prática e ação, tendo como intuito não apenas repetir teorias, mas buscando analisar, problematizar e argumentar.

Nesse sentido, nos deparamos quando estudantes, professores, sociedade, com a pedagogia da pergunta em vários contextos sociais, políticos e ideológicos. Mas qual é o papel da pergunta? como se pode notar, durante a obra **por uma pedagogia da pergunta** é que o pensador pernambucano nos faz questionar a nós próprios, nos deixando inquietos em busca de uma resposta.

Para o ensino de Filosofia, o ato da pergunta é de extrema relevância, pois podemos compreender que a pergunta, no sentido do diálogo, nos impulsiona a buscar o conhecimento, utilizando a bagagem intelectual ofertada durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, dos pressupostos, analisando o passado e se projetando para o futuro.

A proposta do texto, não é sugerir um modelo de pergunta universal que seja capaz do estudante filosofar. Mas de instigar a perguntas na sala de aula, tendo como intuito o filosofar.

Como podemos observar em (Chauí, 200, p.12):

[...] perguntar **o que** a coisa, ou o valor, ou a ideia, é. A Filosofia pergunta qual é a realidade ou natureza e qual é a significação de alguma coisa, não importa qual; perguntar **como** a coisa, a ideia ou o valor, é. A Filosofia indaga qual é a estrutura e quais são as relações que constituem uma coisa, uma ideia ou um valor; perguntar **por que** a coisa, a ideia ou o valor, existe e é como é. A Filosofia pergunta pela origem ou pela causa de uma coisa, de uma ideia, de um valor.

Segundo Marilena Chauí, a Filosofia faz esse movimento da pergunta partindo do conceito de algo em busca de respostas. Porém, para a mesma pergunta irão surgir diversas respostas respeitando o movimento do pensamento ao qual o estudante está participando de forma ativa, se inquietando e se sentindo provocado pelas indagações filosóficas: o que, como e por que, fazendo uma reflexão da realidade.

A epistemologia tem o intuito de conduzir ao questionamento e ao conhecimento filosófico. Poderemos nos questionar enquanto formação humana qual é o tipo de conhecimento que possui o resultado pronto e acabado? A Filosofia nos possibilita dialogar com diversos saberes e filosofias realizando diferentes reflexões ao longo do tempo, refletindo sobre questionamentos que constituem o humano ao longo da vida, mas não com o objetivo de apresentar respostas.

Pelo contrário, abrindo um mundo de diversas possibilidades através de sua visão crítica, tendo como intuito buscar novos caminhos para refletir sobre o meio em que está inserido, a partir dos diversos debates, dos círculos de cultura aos quais professores e estudantes participam, ampliando o diálogo filosófico. Porém, é necessário instigar a curiosidade do estudante, motivando a busca da resposta, gerando diversas reflexões para compreensão da realidade.

Com essa compreensão, faremos a junção da pedagogia da pergunta em Paulo Freire com o filosofar, que segundo Aspís (2004) remetendo-se ao pensar kantiano, nos diz que não é possível ensinarmos a filosofia, porém, ensinarmos a filosofar. Mas em que consiste o filosofar? Na tentativa de responder à questão levantada, é esclarecido que “o ato de filosofar, por sua vez, seria composto de passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, exercitando o talento da razão, investigando seus princípios em tentativas filosóficas já existentes (Aspís, 2004, p. 37).

Mas como e quando a inquietação que se desperta no estudante, a partir do movimento de análise crítica e reflexão do sistema filosófico, o filosofar transcende os muros da escola, vai além da sala de aula, realizando a experiência do pensamento através da pergunta filosófica. É nessa perspectiva que podemos observar a partir da citação de (Obiols, 2002, p. 77).

[...] aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de

compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente.

Para se filosofar, segundo o autor acima, só ocorre se tiver estabelecido um diálogo crítico com a filosofia, ao passo que para o Freire (1992, p.118), “aprender e ensinar só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando [...]”.

Assim, o diálogo não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode se converter num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor/a e educandos.

Como podemos observar na fala de Freire, em sua obra: *Pedagogia da doprimido* “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ele nos ensina a pensar com deslumbramento de novos horizontes ético e epistêmico de construção de conhecimento que domina ou oprime o ser.

Freire rememora a linguagem utilizada em cartas as feministas – norte americanas que levaram a refletir a cerca da linguagem sexista que utilizava para a construção de uma educação libertadora. No exercício dialógico, não sem resistências, reviu seu modo de escrita reconhecendo que a linguagem expressa na cultura e comunica os sentidos da ética que perpassa as relações humanas.

Podemos compreender que na perspectiva de superioridade/inferioridade revela o racismo epistêmico que o conhecimento produzido pelos brancos são qualificados como científico, objetivo e racional. A colonialidade do saber, não apenas estabelece o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, mas também descarta as outras formas de vida e de produção intelectual. A partir desse contexto, buscamos questionar esse olhar do colonizador que inferioriza, revelando o racismo, refletir sobre essas questões na sala de aula e também mostrar outras possibilidades de saberes.

As relações de poder ficam em evidencia na produção do colonizador que se inseriu de forma hegemônica no meio da produção filosófica por meio das relações e suas áreas de conhecimento (Giselle, 2019,p.06). No processo de colonização é comum a ambiguidade de movimento de saberes por meio da violência colonial, promovendo, também, epistemicídios, ou seja, assassinando, negando a produção

de conhecimento de determinados povos, no caso brasileiro, o negro e indígena (Giselle, p. 07).

De acordo com Paulo Freire, o objetivo da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento, necessário na luta por sua libertação em que esta pedagogia se fará e se re fará (Giselle, 2019). Mas como aprender com um processo de libertação? Para Freire,

[...] tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade. Pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (Freire, 1987, p. 32).

Segundo Paulo Freire, ser humano no processo do filosofar, “ler o mundo”, o processo de desenvolvimento sócio-político contemporâneo, que é notória a crescente expansão do capital, em sua lógica em que oprime e exclue, teria convocado a filosofia, como outras áreas de conhecimento, a expressarem suas forças de resistência e de inovação, com capacidade questionadora e no movimento de compreensão do mundo, por uma ótica diferente da utopia, mais por um movimento de real.

3 AS TRÊS ETAPAS DO MÉTODO EM PAULO FREIRE.

Neste tópico apresentaremos o método de Paulo Freire, que como podemos observar na fala de Feitosa (1999) a proposta pedagógica de Freire pode ser dividida em três etapas principais: Investigação, tematização e problematização.

1ª etapa: Investigação; para Freire seria o contato com a realidade estudantil, levando em conta o vocabulário dos estudantes, para a partir do contexto sociocultural, político, religiosa, desenvolvido no primeiro contato com os estudantes, possibilitaria identificar palavras geradoras de temas comuns a comunidade.

[...]o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a

definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral (Feitosa, 1999, p.52,53).

Segundo Feitosa, a realidade estudantil não se limita apenas em uma coleta de dados, mas devemos nos ater a investigação de forma constante com a realidade que o sujeito vivencia. Enquanto educadores temos a possibilidade de ir além da palavra geradora, encontrando temas que promovam o diálogo entre professor e estudantes a partir da sua realidade.

Para o Ensino de Filosofia, o processo de investigação consiste na realização da pergunta como mola mestra para compreender o sujeito em si e para si, levando em conta a realidade do estudante e o movimento de pensamento.

2ª etapa: Tematização; o surgimento do tema gerador possibilitando a abertura de uma discussão, levando em conta a realidade do estudante. Em seguida, um círculo cultural expando através de desenhos, fotos e figuras as quais tem o papel de representar o meio social.

Conforme Feitosa (1999, p.53) “[...] através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente”.

Segundo a autora, o educador busca desenvolver no estudante a criticidade, diante da conjuntura cultural, política e social para compreendê-la e intervir de forma crítica diante da realidade que se apresenta.

Para o Ensino de Filosofia, a tematização tem papel de grande relevância para possibilitar a interação entre aluno (a) e professor (a) a partir do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de forma crítica e criativa, fazendo o movimento de criar e recriar, propondo-se através do diálogo, culminando com a discussão do sujeito e do meio em que estão inseridos.

3ª etapa: A problematização; possibilitará ao estudante desenvolver uma visão crítica e criativa, levando em conta o meio ao qual está inserido, não se limitando apenas ao meio, mas em sua capacidade de mudança da sua visão de mundo, transformando sua própria realidade enquanto sujeito ativo em desenvolvimento, ação e reação. Assim, “a problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos, que sabem pouco a seu próprio respeito. Esse pouco saber, faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas” (JORGE, 1981, p.78).

Entretanto, o autor (JORGE, 1981, p78) nos afirma que a problematização nasce da consciência de si mesmo, buscando conhecer mais a seu próprio respeito, como um meio de transformação do sujeito enquanto ser social e político. Para o Ensino de Filosofia, enquanto professores em sala de aula, problematizamos a realidade estudantil, levando em conta a localidade, o vocabulário dos estudantes, buscando realizar o movimento de criar e recriar argumentos, tendo como intuito despertar a curiosidade como também realizar o movimento do pensamento.

Durante a obra *por uma pedagogia da pergunta*, Paulo Freire nos apresenta a importância do questionamento como caminhos que aproximam o educador dos estudantes por meio da problematização do cotidiano. Como podemos compreender na citação a seguir.

“velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (p. 41).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *por uma pedagogia da pergunta* nos possibilitou, pensar o Ensino de Filosofia pela ótica Freiriana, por meio do método, no qual o autor afirma que não é modelo pronto e acabado, mas que apresenta possibilidades de dialogar com os estudantes, levando em conta as suas origens, e o lugar de pertencimento, partindo do concreto e mediato para criar e recriar, fazendo o uso da dialogicidade para pensar, argumentar e problematizar. É nessa perspectiva que o método em questão, tem como intuito as perguntas como molas mestras para a discussão que faça sentido no cotidiano do estudante, levando em consideração a adversidade de pensamentos de suas etnias, dialogicidade.

Buscando pensar a educação básica a partir das suas conjunturas sociocultural, política e ideológica em que os estudantes estão inseridos, no contexto de escola pública a qual muitos são oriundos de programas sociais, a dialogicidade nos possibilitará ocupar o mesmo espaço, dialogando, refletindo criticamente sobre o meio em que vivem, a partir da análise, reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Este texto não tinha como intuito apresentar uma solução pronta e acabada nem uma pergunta universal para se ensinar Filosofia. Mas sim, dialogar

com docentes e estudantes, em busca de compreenderem o apreender aprendendo como a prática e ação, refletindo sobre educação humanizadora, libertadora pensando a de sala aula como espaço plural e pluriversal capaz de ressignificar realidades, provocando o estudante a refletir sobre si e para si.

Paulo Freire nos apresenta o método da pergunta em constante processo do criar e recriar, ressignificando a pergunta. Antes de aplicar deve-se em primeiro lugar convenhecer os individuos a participar do processo de ensino e aprendizagem, e não se isolar, mas trocar conhecimentos, pois o estudante é participante do processo da sua cultura e das diversidades culturais sem abdicar dos seus costumes, religião e suas “cotidaneidades emprestadaa”, respeitando o diferente e aprendendo a conviver.

Assim, o professor transmite o conhecimento intelectual sem anular o conhecimento popular. Pois compreendemos que se faz necessário que o educando, deverá realizar os dois conhecimentos, sem que haja a “castração da curiosidade” (Freire, 1985, p. 67) do estudante. Os autores Paulo Freire e Antonio Faundez no dialogo nos remete a fazer a reflexão sobre a pergunta como metodologia de ensino de Filosofia através das etapas de investigação, tematização e problematização.

Nessa perspectiva ele afirma “que parecia ser uma revolução menina. Não porque recém-chegada, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar” (Freire, 1985, p. 235). Valorizar a pergunta como possibilidade metodologica em sala de aula, problematizando as massas como ato de resistência contra o sistema de ensino bancário e opressor.

Entretanto, meus caros leitores, enquanto docentes, estaremos em constante busca pelo conhecimento que se transforma com o tempo e com o espaço, assim como os nossos estudantes partem da pergunta como e por que, criando as condições para que possamos realizar o movimento do pensamento, da reflexão e da ação.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n, 64, p. 305-320, set./dez., 2004. Disponível em: Cad64_04CAP01.pmd (scielo.br). Acesso em: 25 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilene, **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: Princípios e práticas de uma concepção popular de educação. (Dissertação em Filosofia da Educação), USP: São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JORGE, I. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. 2.ed, são Paulo. Loyola,(1981. Col. Paulo Freire,5)

KOHAN, W. O. Há (um) método Paulo Freire? **Debates em Educação, [S. l.]**, v. 13, n. Esp, 1–15, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp1-15. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11994>. Acesso em: 21 jan. 2023.

OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

RANCIÈRE Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação.3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SCHNORR, Giselle. **Inéditos variáveis: dialogicidade, interculturalidade e liberdade**. Revista do Nese. v. 8 – n. 1 – jan./jul. 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.011

ENSINO, FENÔMENO RELIGIOSO E A NOÇÃO DE VERDADE RELACIONAL

MÁRCIO PAULO CENCI

Professor do curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN) - RS, mpcenci@prof.ufn.edu.br;

JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN

Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN) - RS, julianemm@prof.ufn.edu.br.

RESUMO

Este trabalho faz parte de pesquisa que trata dos fundamentos epistemológicos da espiritualidade e sua relação com o ensino. Em sentido amplo, pretende-se discutir os horizontes, as práticas e as cosmovisões acerca das espiritualidades, na sua constituição religiosa ou não, e as tensões com o mundo secularizado, frente aos desafios que o campo do ensino exige, enfatizando os interesses mais comuns à condição humana. Nessa direção, este trabalho dedica-se à compreensão do fenômeno religioso ou da espiritualidade como o esforço humano de transcendência, nas mais diversas formas, religiões e práticas e como equacionam as pretensões por bem e verdade em uma perspectiva relacional. Trata-se da noção de verdade relacional como um instrumento que permite o diálogo interreligioso e a abertura para a tematização da espiritualidade no campo do ensino.

Palavras-chave: Ensino, Espiritualidade, Formação, Humanidades.

INTRODUÇÃO

A relação entre espiritualidade, religiosidades e ensino, sob o âmbito do Ensino Religioso no Brasil, é orientada por alguns marcos legais são fundamentais: o artigo 210 da Constituição Federal do Brasil de 1988: “§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” A LDB no 9.394/1996, no artigo 33, alterado pela Lei no 9.475/1997:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Lançam as bases e diretrizes para o Ensino Religioso e como bem lembra o texto da BNCC (2018), tal ensino tem a “[...] função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos.”

Na BNCC, tem-se evidenciada a relevância desse campo pela consideração do Ensino Religioso como espaço de formação acerca da liberdade religiosa, do diálogo inter-religioso e mesmo a tematização do sentido da vida. Godinho et al. mostra que “(...) a necessidade de se ampliar a discussão religiosa junto aos jovens, abrindo espaço para a expressão da subjetividade em transformação, fazendo da experiência religiosa um destino com sentido”. (2013, p. 149)

No Relatório da IPSOS *Global Religion 2023 - Religious Beliefs Across the World*, publicado em maio de 2023, acerca dos interesses que a população mundial tem indicado estarem menos voltados a igrejas cristãs históricas, como a Católica e as Protestantes, mas se voltam para outras formas de expressão da espiritualidade mais fluídas.

Os dados do relatório da IPSOS (2023) são importantes suportes para desenvolver a pesquisa na área de ensino, pois mostra que envolve a tensão geracional entre Boomers e geração Z, mas ao mesmo tempo, ao menos no sul global, sugere um aumento de interesse pelas questões espirituais. No campo do ensino, embora interdisciplinar por natureza, a área de maior impacto é a de Ensino religioso.

Os apontamentos acima colocam em questão quais são as bases epistemológicas, e em nosso caso, estritamente considerando o tema da relação com o verdadeiro que pertence às experiências espirituais e religiosas. E, com isso, considerar o tema do pluralismo religioso no uso do conceito de verdade relacional como fundamental para evitar o proselitismo religioso no Ensino e estimular ao diálogo, respeito aos diferentes e construção da paz.

1. A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA FAZ PARTE DAS EXPERIÊNCIAS HUMANAS

Croatto (2001) em “As linguagens da experiência religiosa: uma Introdução à fenomenologia da religião” analisa como a experiência humana é relacional. Em todas as experiências, o indivíduo se relaciona com outras pessoas, com outros grupos humanos e com outras sociedades. Contudo, essa experiência mesmo individual também é relacional, pois há uma reflexividade aos próprios desejos e o projeto de vida pessoal. De fato, a existência humana está sempre oscilando entre o subjetivo, intersubjetivo e o relacional (Croatto, 2001).

A argumentação de Croatto (2001), na determinação dos próprios projetos somos orientados pelo desejo. Esse desejo se orienta sempre por valores determinados ou orientados por necessidades, sejam elas físicas, psíquicas ou socioculturais, mas com limitações que determinam esses desejos com esses valores como por exemplo um sentimento de fragmentação associado à própria finitude. É uma fragmentação porque se percebe uma certa incapacidade de alcançar ou receber uma felicidade plena. Por isso, tal felicidade sempre é vista como algo parcial. Nos vemos como seres que temos limites na nossa própria vida. Esse limite faz pensar a nossa condição. Esses elementos se conectam com um terceiro que é uma percepção de uma falta de sentido, ou seja, de que por si só e por elas mesmas, as experiências não possuem um sentido.

Croato ainda sugere: “O ser humano, no entanto, tende à totalidade. Por isso ‘sente’ com tanta intensidade suas necessidades e limitações. E busca superá-las.”

(Croatto, 2001, p. 43). Essa busca de superação das nossas limitações e necessidades nos conduz a busca de algo além, não estritamente no sentido físico ou metafísico, mas uma experiência de um algo não dado nos parâmetros das necessidades e limitações. Esse é o espaço da chamada experiência religiosa.

A experiência religiosa se diferencia das outras por se caracterizar com a relação com o sagrado ou o mistério a partir de Rudolf Otto (2007) e Mircea Eliade (2018). Por isso, podemos acrescentar *a relação com o transcendente* entre as relações da experiência humana. Se essa experiência abrange necessariamente a todos os humanos, não é o caso de avaliarmos aqui nos limites deste trabalho. O ponto de relevância é ser uma experiência humana possível para compreendermos e superarmos a nossa condição de ser limitado e necessitado a partir de uma perspectiva do mistério.

Croato (2001) mostra como a criatividade religiosa é fundamental nesse aspecto da compreensão das limitações da experiência humana. Nesse tipo de experiência, por exemplo, consegue-se passar do fragmentário ao totalizador mediante uso de textos sagrados que referem uma promessa de satisfação plena. As religiões e as espiritualidades oferecem uma forma de compreensão dessa passagem do finito ao duradouro, com condições de pensarmos a nossa própria condição para além dos nossos limites temporais. Além disso, oferece condições de compreensão de um sentido sustentado no sagrado. Um projeto ele tem sustentação se voltar para uma perspectiva de Esperança. Entende-se por esperança não uma ideia vaga, mas ela ser um sustentáculo para o sentido. Aquela condição que permite o direcionamento para o sentido. "O sagrado é essencialmente uma relação entre o sujeito (o ser humano) e um termo (Deus), relação que se visualiza ou se mostra em um âmbito (a natureza, a história, as pessoas) ou em objetos, gestos, palavras etc. Sem essa relação, nada é sagrado." (Croatto, 2001, p. 61).

De fato, o tema da espiritualidade é recorrente em áreas da saúde e da gestão. Há abundância de produção científica nessas áreas embora ainda muitos problemas estejam em aberto. Na saúde há trabalhos que conseguem mostrar modelos para determinação de evidências, com a afirmação de que é alta a probabilidade que há uma associação, talvez causal, entre a espiritualidade e o bem-estar ou saúde das pessoas (Pinto, Pais-Ribeiro, 2007; Saad, Masiero, Battistella, 2001). Embora um campo desafiador é o que trata dos cuidados paliativos e temas limite como a morte, o morrer, o luto (FUKUMITSU, 2018; KÜBLER-ROSS, 2012). No campo

da gestão, detecta-se certo avanço na correlação entre espiritualidade e cultura organizacional (Murad, 2007; Vasconcelos, 2008).

Mesmo que estejamos em uma era secularizada ou laica produzida pela modernidade ocidental, nota-se movimentos de revitalização da religiosidade e da espiritualidade no século XXI (Beck, 2016). Os movimentos demonstram interesses as pessoas em práticas espirituais das chamadas religiões invisíveis, de busca de desenvolvimento interior ou mesmo certa busca de enriquecimento da alma, entre outros fatores complexos.

O ponto importante quando pensamos especificamente o ensino de temas que envolvem a espiritualidade, precisamos referenciar a BNCC. Ela caracteriza o Ensino religioso como área específica. E mostra como o ensino religioso foi tratado no Brasil por um certo período principalmente por um viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980 algumas transformações culturais e sociais acabaram impactando o modo como o ensino religioso era tomado. De fato, na Constituição de 1988, o ensino religioso dentro do ambiente escolar tem de ser tomado como parte integrante da formação básica do cidadão, principalmente, para assegurar, via formação adequada, o respeito à diversidade cultural religiosa e, por decorrência, o respeito aos direitos humanos.

A BNCC sugere quatro grandes objetivos para pensar no ensino religioso: oferecer acesso a conhecimentos religiosos, culturais e estéticos das manifestações religiosas mais variadas; proporcionar pelo conhecimento que preserve o direito à liberdade religiosa; promover capacidades competências que envolvam a possibilidade de dialogar com diferentes perspectivas religiosas sustentando com isso a relação entre a identidade religiosa e o pluralismo de ideias. E, por fim, um outro objetivo é proporcionar aos estudantes momentos de reflexão sobre o sentido de suas próprias vidas associando isso às práticas espirituais, valores éticos, estéticos e de cidadania que envolvam justiça, o cuidado de si e o cuidado dos outros. Portanto, o ensino religioso tem importância fundamental na formação das pessoas, principalmente, na formação das novas gerações para enfrentarem os desafios que o futuro nos apresenta.

De fato, com a presença de uma área na BNCC, na versão de 2018, de Ensino Religioso apresentada de maneira relevante, possibilitou um desenvolvimento importante epistemológico do campo (Santos, 2021). Daí há a necessidade de discutir um dos elementos fundamentais que sustenta essas diretrizes para o Ensino

Religioso, que é a noção de pluralismo religioso, e mais especificamente, como se desenvolve o conceito de verdade relacional.

METODOLOGIA

Em termos de metodologia, seguiremos os procedimentos típicos de uma investigação teórico argumentativa, portanto de característica fortemente qualitativa. Esta pesquisa consiste em uma análise bibliográfica considerando a perspectiva da fenomenologia da religião, com apoio de elementos da teologia do pluralismo religioso, como parâmetro para definição dos conceitos principais e para o desenvolvimento do argumento central.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tese de Vigil (2006, p. 232) é “O pluralismo religioso tem uma inevitável dimensão teórica ou teológica.”, pois embora cada religião nasça sustentada em noções de verdade exclusivistas, hoje, o contexto social impulsiona à necessidade de compreender “o significado e a validade salvífica das outras religiões.” (2006, p. 232). A noção de verdade é importante na consideração de questões de ordem religiosa, principalmente para explicitar uma dificuldade teórica no campo do diálogo entre as verdades das religiões. “As religiões têm diante de si um difícil caminho a percorrer: num primeiro nível, o caminho interno de compreensão da pluralidade religiosa (o que Panikkar chama de *intra-diálogo*), e num segundo nível, externo, do diálogo inter-religioso propriamente dito com as outras religiões” (Vigil, 2006, p. 232). Um ponto de suporte comum a todas as religiões é o campo da ético, ou o campo prático. Ele exige uma elaboração teórica de certa noção de bem/bom/correto que é tomada por verdadeira. E como a ética, descreve as condições de convivência entre diferentes, mas interessados no bem em comum, então é um campo propício para buscar pontos de suporte comum.

Nesse campo, seguindo a argumentação de Vigil (2006), as ciências das religiões oferecem um suporte importante. Nos mostram que todas as religiões compartilham da chamada ‘regra de ouro’. A diferença de formulação positiva do tipo: faça ao outro o que desejas que te seja feito, ou, de modo mais abrangente, uma formulação negativa do tipo: não faça aos outros o que não queres que te seja feito, pode ser encontrada em textos, relatos, poemas de todas as religiões. Vigil

com isso conclui que “[...] que nenhuma religião poderá reivindicar ter tido uma revelação própria, em exclusividade, dessa regra de ouro” (2006, p. 234).

Ulrich Beck (2016) sugere que é necessário reconhecer além do outro cultural, também um outro religioso. Esse dualismo identidade/alteridade em temas de religiosidade é a condição para o cosmopolitismo sugerido por Beck (2016, p. 154-155) no campo do comércio religioso. Contudo, o raciocínio da síntese em um modelo cosmopolitismo não ocorre como se imagina por permanecem a identidade e a alteridade, mas ocorre uma “mudança de percepção”, com uma avaliação positiva do outro religioso e da diversidade religiosa. Com isso afirma-se um realismo da coexistência de práticas religiosas, sem uma fixação estritamente pessoal, nacional ou natural. E esse realismo implica perda da função política da tensão do tipo amigo/inimigo, porque permanece a distinção identidade/alteridade, embora diminuída do caráter político-belicoso. Por isso, a posição de Beck (2016) é que a busca por verdades é menos relevante hoje do que a necessidade de buscarmos a paz como parâmetro de interesse comum de preservação da existência. “As verdades religiosas reveladas não existem no singular, e sim apenas no plural. Elas são questionadas umas pelas outras, contradizendo-se; de fato impossível de esconder, em vista do *clash of universalisms*, pois constitui, por toda a parte, uma experiência cotidiana e um tema existencial das pessoas.” (Beck, 2016, p. 198) Não se trata de um dilema do tipo paz ou verdade, ou da busca de uma “paz eterna”, mas da compreensão de “como será possível civilizar o grande potencial de autodestruição da modernidade e que chegou a dimensões assombrosas, pelos próprios sucessos dessa mesma modernidade” (Beck, 2016, p. 198).

Entretanto, a noção de verdade precisa também ser esclarecida no campo das religiões. Se as tradições religiosas não têm o direito a afirmar o acesso exclusivo à verdades como a regra de ouro, conforme Vigil (2006), é necessário buscar um tipo de relação entre a identificação com certas verdades e a busca da paz (como um interesse cosmopolita)?

Seguindo a tradição do pluralismo religioso Vigil, (2006), assumimos que uma distinção entre uma noção de verdade exclusivista, que afirma um tipo de acesso privilegiado a certas verdades e exclusão dos outros que alegam outras verdades; uma noção de verdade inclusivista, tipo que sugere que as alegações de verdade podem ser absorvidas ou incluídas por uma certa noção comum do verdadeiro. Ambas alegações implicam exclusão. A primeira é mais óbvia e direta por excluir

aquele que não concorda e a segunda mais sutil por excluir quem não pode ser incluído.

Vigil (2006), a partir da teologia do pluralismo religioso, sugere a noção de uma verdade relacional. Não relativista no sentido de depender das experiências individuais ou dos traços culturais. A verdade relacional está pensada como um tipo de acesso ao sagrado sem um privilégio qualitativo superior respectivo a outras experiências do sagrado. Não é por não sabermos quem tem a razão sobre o que se sabe, mas sim sobre saber que todos tem um acerto acesso e por isso expressam algo de verdadeiro, e que se entrarmos em relação, as alegações sobre o mistério se completam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disputas por verdades sem um interesse comum podem descampar em violência e destruição. Espera-se que noções de verdade relacionais sejam mais efetivas para o desenvolvimento de um mundo mais pacífico do que noções exclusivistas ou inclusivistas. A escola é um espaço especial para a realização do ensino de habilidades fundamentais de diálogo fundadas na relação com a paz. Contudo, para isso é fundamental ensinar que a verdade acerca de temas religiosos é sempre relacional.

Portanto, para pensar o ensino religioso, é fundamental uma base epistemológica que sustente e possibilite o diálogo sem que as identidades sejam eliminadas em um processo de síntese, mas e garanta o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. **O Deus de cada um**: a capacidade das religiões de promover a paz e seu potencial de violência. Tradução de Celeste Aida Galeão., Johannes Augel. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. São Paulo: Paulinas, 2001 (Trad. Carlos Maria Vásquez Gutiérrez). MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

IPSOS. **Global Religion**. 2023. In: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20Global%20Advisor%20-%20Religion%202023%20Report%20-%202026%20countries.pdf> Acessado em 14 de junho de 2023.

ERREIRA, Norma Sandra de Almeida Ferreira. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002, pp. 257-272.

GODINHO, D. M. da S; CARVALHO, C. de S.; JOBIM e SOUZA, S. Experiências Religiosas da Juventude Contemporânea: indagações sobre fé, secularização, ética e política. **Psicologia Política**, v. 14, n. 29, 2014, p. 137-150.

BRASIL. [Constituição (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: 02 out. 2023.

VIGIL, José Maria. **Teologia do Pluralismo Religioso**: para uma releitura pluralista do cristianismo. São Paulo: Paulus, 2006.

PINTO, Cândida; PAIS-RIBEIRO, José L. Construção de uma escala de avaliação da espiritualidade em contextos de saúde. **ArquiMed**, Porto, v. 21, n. 2, 2007, p. 47-53.

SAAD, Marcelo; MASIERO, Danilo; BATTISTELLA, Linamara R. Espiritualidade baseada em evidências. **Acta Fisiátrica**. v. 8, n. 3, 2001.

SANTOS, TACIANA BRASIL DOS. O ensino religioso na base nacional comum curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**. n. 37, 2021, 37:e20016. <https://doi.org/10.1590/0102-469820016>

VASCONCELOS, Anselmo Ferreira. **Espiritualidade no ambiente de trabalho**: dimensões, reflexões e desafios. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução Rogério Fernandes. 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. Traduzido por Walter O. Schlupp. - São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.012

ESCRITA ACADÊMICA: PROPOSIÇÃO DE UM MÉTODO DE ORIENTAÇÃO

ADRIANE MATOS DE ARAUJO

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, amaescrever@adrianearaujo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar um método para a escrita de textos acadêmicos que possa nortear o estudante da graduação e da pós-graduação. Devido a minha experiência como orientadora acadêmica e professora da disciplina de Metodologia de pesquisa percebo que as principais queixas e dificuldades dos estudantes da graduação e da pós-graduação se dá pelo fato de não obter uma orientação do como escrever seus textos acadêmicos. Ademais, nos estudos que venho desenvolvendo no Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF) percebo que os estudantes sofrem com a falta de direcionamento e, com isso, adiam e, geralmente, desistem de desenvolver seus trabalhos de conclusão do curso. Ao compreender a escrita como processo contínuo de aprendizagem, entendo que a escrita acadêmica é construída com o que nos atravessa no processo de pesquisa, ou seja, é um processo cíclico e fluído. Não há um método rígido e nem é isso que proponho aqui. A proposta aqui é apontar um caminho, um percurso, uma possibilidade de nortear o estudante que está encarando o desafio da produção científica. Por isso a metodologia desse artigo está pautada na investigação da minha própria prática. O método proposto para o desenvolvimento da escrita acadêmica se baseia em 05 etapas: 1) escrita primária; 2) escrita inicial; 3) edição; 4) reescrita; e, 5) escrita final. O desenvolvimento de cada etapa do processo da escrita do texto acadêmico será apresentado de modo que o estudante da graduação e da pós-graduação possa se inspirar, aplicar e adaptar ao seu processo de escrita acadêmica.

Palavras-chave: Escrita acadêmica, Orientação acadêmica, Ensino superior, Escrita, Educação.

INTRODUÇÃO

A escrita é processo, é contínua, é ensino-aprendizagem. A cada dia temos uma escrita nova para acrescentar, porque a nossa escrita é construída com o que nos atravessa, ela é fluída. Por isso que toda vez que pegamos ou releemos um texto nosso, temos o interesse em reescrevê-lo ou editá-lo. Isso diz respeito ao nosso processo cíclico, ao movimento constante dos nossos processos de aprendizagem, de leitura do mundo, de novas concepções, desconstruções e construções.

A estruturação da escrita é uma estratégia que me instrumentaliza, pois eu primeiro penso como será a configuração, faço um tipo de design do que quero escrever e vou preenchendo essas estruturas pré-definidas que podem sim ser alteradas no processo, o que importa é ter um norte. Quando penso na escrita acadêmica penso que na seguinte estrutura básica: introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso se constitui em todo texto desde a escrita do parágrafo, passa pela escrita dos capítulos ou seções e finaliza no gênero acadêmico por inteiro.

Diante disso, esse trabalho tem por objetivo demonstrar um método para a escrita de textos acadêmicos que possa nortear o estudante da graduação e da pós-graduação. Esse método eu venho desenvolvendo ao longo dos meus processos de formação de escrita, bem como, no meus processos de orientação de estudantes. Esse método pretende apontar um caminho, um percurso, uma possibilidade de nortear o estudante que está encarando o desafio da produção científica.

Acredito que esse trabalho se justifique pela demanda de estudantes da graduação e da pós-graduação que têm como uma das principais formas de divulgação da produção científica, a escrita acadêmica. Entendo que os docentes e orientadores possuem um compromisso didático-pedagógico que tem o potencial de contribuir com os estudantes para que eles desenvolvam a capacidade de sistematizar, integrar, organizar e difundir o conhecimento de suas produções de pesquisa. Por esse motivo esse trabalho se encaixa nesse compromisso de guiar o estudante da graduação e/ou da pós-graduação nesse processo criativo, autoral e acadêmico.

O referencial teórico que baseia esse método está composto por um compêndio de estudos que se debruçam em estudar e pesquisar a questão da orientação e da escrita acadêmica. A começar por Bianchetti e Machado (2012) com os estudos sobre os processos de orientação e escrita acadêmica e, em termos gerais, nos Estudos do Letramento (STREET, 2014). Perpassando pelos estudos de Bordieu

(2015) ao refletir sobre as relações de poder. Acrescentando nas reflexões sobre formação, trabalho, gestão afetividade e subjetividades da relação orientador-orientando com os estudos de Sá e De Paula (2017), Périco; Costa-Rosa (2014), Araujo; Sampaio (2019), Viana; Veiga (2010), Luz (2013) e Oliveira et al (2018). Ademais, os autores Galvão (2007), Buterry; Richter; Leal Filho (2005), Queiroz (2014) e Duarte (2005) que discutem as questões relacionais e apontam a escassez de estudos nessa temática tão relevante para a produção acadêmica. E, por fim, pauta-se no que trata os autores Cercato (2006), Maggio (2001), Neder (2000), Preti (2003), Sá; Paula (2018) e Severino (2018) que nos ajudam a refletir sobre o método de orientar.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho está pautada na investigação da minha própria prática, da reflexão da minha ação pedagógica no ato de orientar, isto é, uma pesquisa-ação (ALARCÃO, 2001; SCHON, 1983). Pois tenho aplicado uma estratégia para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico de orientação acadêmica que pode servir de base para estudos e discussões para outros professores/as e pesquisadores/as. De modo que, eles possam utilizar em suas pesquisas para aprimorar seus processos de ensino e aprendizagem, isto é, uma técnica desenvolvida como uma possível solução no problema que estudantes de graduação e da pós-graduação explanam sobre a escrita do trabalho de conclusão de curso, como na pesquisa de Ludke (2005).

Como professora da disciplina de Metodologia de Pesquisa e Orientadora Acadêmica desenvolvi uma técnica de orientação da escrita acadêmica que tem dado direção nos processos de pesquisa de centenas de estudantes da graduação e da pós-graduação que compartilharam comigo o espaço da sala de aula presencial ou remota. O início dessa técnica foi na escrita da minha tese de doutorado que vem se aperfeiçoando na medida que eu realizo o meu trabalho como mentora e orientadora acadêmica. Por perceber que os estudantes aproveitavam as orientações do meu método e com ele desenvolviam seus textos acadêmicos de forma satisfatória, compreendi que chegou a hora de tornar pública e acessível a outros estudantes e pesquisadores da área o que tenho ministrado sobre a escrita acadêmica.

Segundo Beillerot (2001) há três condições para a realização de uma investigação científica: a) produção de novos conhecimentos; b) rigor metodológico; e, c) torná-la pública. O estudo aqui desenvolvido traz um novo conhecimento, possui um

rigor metodológico e a partir desse trabalho publicado torna pública um método de orientação para a escrita acadêmica de alunos da graduação e da pós-graduação.

Vale destacar que o trabalho aqui apresentado se sustenta de forma cíclica: planejar-agir-monitorar-avaliar-planejar. Dessa forma esse método está em todo tempo sendo desenvolvido de forma circular em cada orientação feita. Ou seja, é uma técnica que está sendo avaliada e monitorada para que quando necessário seja replanejada. De modo algum é uma técnica rígida, pois entendo que cada trabalho tem sua peculiaridade, mas em geral ela oferece uma direção/orientação para os estudantes. Por fim, o que se pretende aqui nesse trabalho é tornar público um método de orientação da escrita acadêmico como um trabalho pedagógico realizado no ato de orientar que tem auxiliado centenas de estudantes tanto da graduação quanto da pós-graduação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção apresento as 05 etapas do método que venho desenvolvendo para o processo de escrita acadêmica e tem ajudado a centenas de estudantes da graduação e da pós-graduação que tem buscado orientações quanto a escrita acadêmica. As etapas serão descritas de modo que facilite o entendimento do encadeamento de cada ação a ser tomada para o desenvolvimento da escrita. Para facilitar a compreensão eu inseri alguns links de aulas minhas em vídeo que esclarecem e exemplificam as explicações expostas nesse texto. Aproveitando a facilidade dos hiperlinks, esses acessos estenderão a compreensão da temática e aumentará a experiência e eficácia do leitor que provavelmente está aqui porque deseja aprender sobre a escrita acadêmica e executá-la.

1. ESCRITA PRIMÁRIA - OS FICHAMENTOS, OS PRIMEIROS INSIGHTS DURANTE AS LEITURAS, OBSERVAÇÕES E ANÁLISES PRIMÁRIAS

A etapa “Escrita primária” é uma fase em que estímulo os estudantes a começar a escrever, mesmo que ainda em forma de síntese de pensamentos, mas oriento que se inicie o processo de colocar no papel o que está latejando na mente durante as leituras. Contudo o foco aqui é a leitura, mas não só a leitura, na verdade sugiro uma interrelação de leitura aprofundada e primeiras escritas concomitantes. Nessa

etapa eu os direciono a realizar as leituras de forma aprofundada e definir o tipo de fichamento que vai registrar os primeiros insights que surgem durante a leitura.

1.1 A LEITURA APROFUNDADA

A leitura precisa ser intencional, por isso após o processo de busca, coleta e seleção dos textos para o estudo (esse processo terá que ser descrito em um outro artigo), iniciamos o processo de leitura dos textos selecionados. A leitura aprofundada não é a leitura de títulos e resumos para selecionar os textos condizentes com as questões da pesquisa proposta, ela é a leitura efetiva dos textos que vão fazer parte do escopo de análise do trabalho. A leitura aprofundada ajuda na absorção e na fixação do que se leu, pois de forma sistematizada se recorta o que realmente interessa a sua pesquisa. Veja as orientações para esse tipo de leitura proposta.

1.1.1 DIRETRIZES PARA UMA LEITURA APROFUNDADA:

- a. Pense: por que você está lendo? Qual seu objetivo nessa leitura?
- b. Identifique e destaque as palavras-chave de cada parágrafo e busque compreender o sentido delas no texto através de anotações, insights;
- c. Se pergunte: "o que eu entendi até aqui e anote com suas palavras";
- d. Os parágrafos que julgar importante tente reescrevê-los sem alterar o sentido;
- e. Faça uma pergunta reflexiva para o texto e escreva o que entendeu;
- f. Faça uma leitura dinâmica para ver se perdeu algo;
- g. Marque as palavras-chave, busque o conceito;
- h. Se pergunte: o que eu entendi? Escreva sobre isso (escrita primária);
- i. Reescreva com suas palavras o que entendeu dos conceitos.

As diretrizes expostas compõem uma trilha que ajuda o estudante a realizar uma leitura concentrada e intencional para que a absorção daquilo que se leu seja maior e ajude nos processos de construção de escrita. Em suma o processo se resume em 7 etapas:

1. Identifique e Destaque as palavras-chave do parágrafo que interessa;

2. Faça anotações sobre o que você entendeu do sentido dessas palavras-chave e do parágrafo;
3. Releia o parágrafo original;
4. Reescreva o parágrafo sem renunciar às palavras-chave, mas modifique;
5. Confira o parágrafo original com a sua reescrita e veja se conserva o sentido;
6. Reconstrua o texto com suas palavras sem perder o sentido do texto (parafrasear, ou seja, nova informação ou interpretação);
7. Escreva os insights que essa leitura te trouxe, escreva sobre o que aprender com esse texto, escreva aquilo que lhe saltou os olhos.

Para que os insights dessas leituras sejam devidamente captados e sistematizados para que na hora da escrita se tenha um espaço com os frutos da leitura, eu recomendo a criação e a definição do tipo de fichamento que você vai utilizar para registro desses fragmentos de escrita. Com isso, eu oriento que cada texto possua um fichamento sistematizado e organizado com o objetivo de ser consultado na hora de iniciar sua escrita. Existem vários tipos de fichamentos e você pode escolher o que sentir que seja mais confortável para a sua organização. Você só precisa escolher um tipo que te permita inserir suas primeiras escritas que surgem dos insights das leituras, que eu as chamo de escrita primária.

Como recomendação eu utilizo o mapa conceitual anotado (ARAUJO, 2021), eu escrevi um texto onde explico como se constrói, como usá-lo e como aplicá-lo para desenvolver a escrita acadêmica. Vou deixar aqui o link para acesso do texto e, ainda, 2 links de vídeo no Youtube que eu ensino sobre a elaboração do mapa conceitual e sobre como realizar uma leitura aprofundada:

Link do texto: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80482>

Link da aula sobre Mapa Conceitual Anotado:

<https://youtu.be/1DXrQxHtpao?si=Nv9dWbH8vMBnY3aK>

Link da aula sobre leitura aprofundada:

<https://www.youtube.com/live/LRITIM8byc8?si=tL7uR75DDTXkoWuV>

Após realizar a leitura aprofundada e sistematizada dos textos selecionados para o seu estudo, organizar as informações e insights captados em um fichamento

bem elaborado, acredito que você terá a escrita primária para a elaboração do seu texto acadêmico no qual pretende desenvolver, independente do gênero acadêmico.

A próxima etapa "Escrita inicial", que é a nossa segunda etapa no método, acontece como resultado da sistematização e da intenção do que foi feito na etapa "Escrita primária". Por conta desse esforço intelectual e dessa dedicação e sistematização da escrita primária nos fichamentos produzidos, fica mais viável iniciar uma escrita inicial do seu texto.

2. ESCRITA INICIAL - QUANDO ESCRREVEMOS OS PRIMEIROS TEXTOS OU RELATOS SOBRE O ENTENDIMENTO DO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Muitas vezes percebo que a escrita inicial é o momento de pavor, olhar para a página em branco e dar início a uma escrita me parece um fenômeno desafiador. Existem estudiosos como o Robson Cruz (2020) que tratam do bloqueio dessa escrita voltados para questões psicológicas desse processo. Eu levo em conta tudo isso, acredito que há casos que até precisam de ajuda psicológica para o destrave e o desbloqueio emocional para voltar a escrever com menos dificuldades. Contudo, acredito que a proposta da escrita primária (tratada na seção anterior), antes da escrita inicial, nos oferece uma chance de iniciar a escrita com menos dificuldades. É essa escrita inicial que proponho orientar nesta seção do texto.

A escrita de um texto acadêmico tem um propósito de defender uma ideia/tese sobre um objeto de estudo. Para isso você precisa introduzir sua ideia, desenvolver sua ideia e concluí-la. Nesse caminho, na introdução você apresenta ao leitor o que é o seu objeto de estudo, brevemente como pretende desenvolvê-lo, diz o objetivo que quer alcançar para estudar esse objeto, aponta a questão investigativa que norteará sua pesquisa, revela a base teórica que o direciona na leitura, na escrita e nas discussões do seu texto. Isto é, a introdução é uma promessa. No desenvolvimento você apresenta como foi feito seu trabalho, quais os resultados que surgiram, discute e argumenta com seus dados e com os autores e principais obras da sua área de conhecimento, organizando tudo isso em seções ou capítulos. Por fim, traz a conclusão das suas ideias, a defesa da sua tese e a resposta da questão investigativa construindo assim um novo conhecimento a respeito do objeto de estudo que foi proposto. É aqui que a escrita acadêmica se constitui, na

combinação dessas informações e na construção lógica e coerente desse novo conhecimento.

Com isso, entendo que a base para uma boa escrita é o planejamento dela. Vale destacar aqui que antes mesmo de você produzir a escrita primária é preciso definir elementos fundamentais para a realização de uma pesquisa e, inclusive, para o relato da escrita dela, que acontece através da escrita acadêmica. Essa fase anterior a etapa da escrita primária e escrita inicial são fundamentais, mas não tenho como trazer aqui por conta do recorte que foi delineado para esse texto. Porém para facilitar o entendimento vou disponibilizar aqui o link com o template do “Quadro do Trabalho Acadêmico”. Ele nos ajuda a organizar as ideias e realizar as definições essenciais para que o pesquisador/estudante possa planejar suas leituras e suas escritas. Vou disponibilizar também o link de uma aula minha no Youtube onde oriento como preencher esse quadro e como realizar essas definições tão fundamentais para o processo de pesquisa e escrita:

Link do quadro:

<https://1drv.ms/b/s!AjsDY5bA6Wimgt0-9kUtlyAbWHoudQ?e=WClpwy>

Link da aula sobre o quadro:

<https://youtu.be/O1Dqf6tZcMk?si=9CiCXvmCkNY-esUB>

Retomando a etapa da escrita inicial, primeiro temos que compreender que a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão, acompanha todo o processo lógico da escrita acadêmica. Essa função precisa existir em todas as etapas, desde a escrita do parágrafo, perpassando pela escrita das seções ou capítulos, até a escrita do gênero textual completo, seja ele artigo, monografia, dissertação ou tese. Por isso quando organizamos nossa escrita, podemos acessar os fichamentos desenvolvidos e começar a escrever sobre o objeto de estudo. Vou mostrar de forma prática e exemplificada a seguir.

Vamos pensar em um objeto de estudo: a “exclusão digital”. Esse estudo possui o seguinte objetivo: “entender o que a literatura em educação entende e trata sobre esse tema da exclusão digital”. Tendo como questão norteadora: “Como a exclusão digital tem sido discutido em meio as produções em educação?”. A partir desse objetivo exemplificado e dessa questão eu gero mais 3 objetivos específicos e 3 questões secundárias. Cada um deles estão interligados pelo mesmo objeto de estudo. Com isso eu posso considerar que cada objetivo específico associado

a uma questão secundária me norteará na escrita dos capítulos. Vamos entender melhor no exemplo a seguir:

Suponha que a partir do objetivo geral proposto, desenvolveu-se um objetivo específico, sendo ele: “Conceituar exclusão digital no contexto das produções em educação”. E, uma questão secundária que converse com esse objetivo seja: “Como a educação conceitua, define e delinea o conceito de exclusão digital nos dias de hoje?”. Dessa forma eu terei um capítulo que vai tratar sobre o conceito de exclusão, sendo que o objetivo desse capítulo será: “Conceituar exclusão digital no contexto das produções em educação” e a questão norteadora será: “Como a educação conceitua, define e delinea o conceito de exclusão digital nos dias de hoje?”. Esse direcionamento lhe ajudará a nortear sua escrita, você tem um objetivo a alcançar e uma questão a responder no final desse capítulo.

Por isso que no mapa conceitual anotado (ARAUJO, 2020) - ver link da aula e do texto na seção anterior - eu oriento a colocar uma coluna com cada questão secundária definida, para que o estudante possa organizar o que encontrou nas colunas e na hora de escrever os capítulos é só ir consultar a coluna que diz respeito ao que está escrevendo e trazer os trechos, as ideias e as discussões para o texto. O que quero dizer é que a escrita inicial ela nasce quando aplicamos o mapa conceitual anotado (ou outro fichamento escolhido), quando trazemos o que está lá para a construção do seu texto. Isto é, se eu quero falar do conceito de exclusão digital (como no exemplo acima), eu vou consultar os mapas e olhar na coluna onde coloquei tudo que encontrei nos autores sobre conceito de exclusão e vou verificar quais os insights que tive durante a leitura daquele artigo e começar a escrita inicial, ou seja, escrever pela primeira vez um texto voltado aos resultados da minha pesquisa. Vou colocar de forma prática a seguir seguindo o exemplo:

1. Na coluna 1 do mapa conceitual anotado tem 03 citações que encontrei naquele determinado artigo, pois o autor apresenta 03 conceitos de exclusão digital;
2. Na parte de anotações de insights eu escrevi com minhas palavras (escrita primária) o que eu entendi sobre exclusão digital com esse determinado artigo;
3. Munido desses registros eu inicio a escrita do meu primeiro ou dos meus primeiros parágrafos sobre o que os autores em educação têm falado

sobre o conceito de exclusão digital. Informando as fontes e parafraseando as citações e inserindo o que compreendi daquele trecho.

Esses 03 passos revelam como nos apropriarmos dos registros da escrita primária para que ela se transforme em uma escrita inicial do seu texto acadêmico. Entretanto, gosto de salientar que a escrita do parágrafo é uma parte muito relevante na construção do texto. Recomendo uma atenção especial na construção dos parágrafos, como já disse anteriormente, o parágrafo assim como todo o texto acadêmico, precisa de uma introdução, de um desenvolvimento e de uma conclusão. O parágrafo possui essa estrutura que ajuda no encadeamento das ideias ao longo do texto.

Para ajudar um pouco mais esse entendimento, vou disponibilizar aqui também um outro link com uma aula que trato sobre a escrita do parágrafo em textos acadêmicos, apesar de eu não ser professora de português, eu ajudo nessa aula a dar um norte nessa escrita. Porém, recomendo que se há dúvidas quanto a construção de parágrafos que recorram a um/uma professor/a da língua portuguesa que estará mais preparado/a para esse tipo de conhecimento. Link da aula de técnicas para escrever os parágrafos: <https://www.youtube.com/live/C3Qkbr38itE?si=talnyjtBVi4C-cby>

Para a escrita acontecer você precisa olhar para os seus dados e fazer análises relevantes do que extraiu desses dados (artigos, livros, capítulos, entrevistas transcritas, diário de campo, entre outros). Recomendo uma análise textual e interpretativa baseada nos ensinamentos da obra imortal de Severino (1996) que já está em dezenas de edições de publicação, mas que continua ajudando os pesquisadores que o consultam. Segundo o autor, você pode escrever sobre seus dados a partir das análises textual, temática, interpretativa e de problematização realizando sínteses com suas próprias palavras a partir do que se analisou para elaborar um novo texto.

Com o Mapa Conceitual Anotado (ARAUJO, 2020) você consegue captar a análise textual no resumo que você retira do texto; consegue analisar a temática buscando entender qual é o objeto de estudo daquele texto, quando o seu olhar busca a questão daquele determinado estudo; consegue fazer uma análise interpretativa quando foca em encontrar as respostas das colunas do mapa que estão ligadas as questões da sua pesquisa; e, consegue problematizar e sintetizar ao usar

o espaço para reflexões onde você pode organizar as ideias para a escrita do seu texto com suas palavras.

Uma outra orientação que trago é de como escrever os parágrafos, pois existem formas que ajudam no desencadeamento das ideias, na lógica e na coerência que precisa ser apresentada para melhor compreensão do texto, são esses os formatos:

- a. Descrição: Apresentar pontos relevantes e pontos-chave para os leitores provendo definições, descrições e explicações;
- b. Análise: Mostrar conexões entre ideias mais do que meramente descrever cada ideia separadamente;
- c. Lógica: Apresentar as conexões e ideias de forma lógica, por exemplo: por lugar, por período (tempo), por etapas de processos, por comparação e contraste, por importância, por causa, por efeito, e assim sucessivamente;
- d. Avaliação: Julgar o valor das ideias (exemplo: conceitos, teorias, metodologias, resultados, etc.) expressado em um vocabulário avaliativo de forma a questionar as ideias com novas perspectivas e possibilidades;
- e. Persuasão: Convencer o leitor de que sua revisão crítica é lógica, equilibrada e que sua ideia tem base confiável, tem autoridade e evidência. Ou seja, você conhece o campo estudado e tem uma nova ideia a respeito baseada em resultados, posições, teses, argumentos fundamentados e evidências.

A escrita inicial emerge dessas sequências programadas e planejadas para que as ideias fluam de maneira coesa e coerente e construam um entendimento do que se quer difundir através do que se realizou na pesquisa. Por esse motivo acredito que seguir um planejamento de pesquisa e estar munido da escrita primária nos orienta na hora de encarar a página em branco e relatar aquilo que se encontrou ou se desenvolveu em uma pesquisa.

Enfim, a escrita inicial começa quando tomamos posse do que organizamos durante a escrita primária e trazemos para a página em branco dando início a construção do relato da pesquisa. Vale dar uma olhada na aula sobre mapa conceitual, que sinalizo na seção anterior, pois nessa aula mostro de forma prática e visual como utilizamos os registros que acumulamos no fichamento.

Diante de todo o exposto, o texto acadêmico nasce com a escrita inicial, ele desabrocha, ele emerge, ele começa a tomar forma. Mas como todo trabalho artesanal, o texto acadêmico precisa de acabamentos, de preenchimentos, de ajustes. Por isso que a escrita ainda é inicial, mas isso não diminui o valor dela, pelo contrário, a escrita inicial ela é o **rompimento** das dificuldades da escrita, ela é o deflagrar daquilo que está no campo das ideias e vai para o campo da escrita e da produção.

Por isso seguimos para a próxima etapa, pois a escrita inicial precisa de edição, de reorganização e de ajustes para que ela fica consolidada e estruturada dentro do rigor acadêmico e científico necessário.

3. EDIÇÃO - QUANDO RELEMOS O QUE ESCRREVEMOS, REORGANIZAMOS ALGUMAS PARTES, AJUSTAMOS A ESTRUTURA DO TEXTO E/OU FAZEMOS AJUSTES GRAMATICAIS

Por entender que o texto é construído de forma artesanal, acredito que a primeira escrita dificilmente é a escrita definitiva que deixaremos no texto final. Isso não quer dizer que escrevemos várias vezes de forma diferente, ou que escrevemos e apagamos e escrevemos de novo. Não é isso que quero dizer, o que digo é que assim como um objeto feito artesanalmente, a escrita precisa ser revista, ser reorganizada, preenchida, polida e caprichada. É nesse intuito que oriento a etapa “edição”.

Na etapa edição eu recomendo se afastar um pouco do texto, focar em outras atividades da pesquisa, como organizar materiais, ler outras fontes, preparar documentos, entre outras ações de pesquisa. Esse afastamento de poucos dias faz com que os nossos olhos voltem para o texto com um novo olhar, pois somos atravessados por tantas informações e circunstâncias e a cada dia vivemos novas experiências que vão nos constituindo. Dessa forma podemos voltar para o texto com algo a acrescentar, com um olhar mais crítico, menos cansado, mais minucioso.

Ao retomar o texto, recomendo que se releia tudo que foi escrito. É nessa hora que vamos perceber ideias inacabadas, parágrafos incompletos, ideias abandonadas, explicações que estão claras em nossa mente, mas não estão postas no texto. Esse novo olhar e essa releitura refina a sua análise crítica. Agora é a hora dos preenchimentos, é hora de tapar os buracos dos desencadeamentos de ideia que foram colocados no texto, mas que precisam de complemento.

Exatamente como um objeto artesanal, ao desenvolver esse objeto iniciamos com o planejamento que temos, com o material que temos e com a sistematização que definimos. Depois passamos o olho para verificarmos pequenas falhas, buracos e faltas, a partir daí realizamos os ajustes para que o objeto fique preenchido e o mais perfeito possível aos nossos olhos. Da mesma forma fazemos com a edição do nosso texto, pode acontecer de termos que jogar partes inteiras fora, porque desalinham a tese sobre o objeto de estudo que estamos analisando, outras vezes conseguimos reaproveitar e outras só realizamos **preenchimentos**. O importante é que se tenha essa leveza e dedicação de analisar parte por parte do texto. Estar atento as coesões, as ligações entre um parágrafo e outro, ou entre uma seção e outra, rever os inícios, as promessas feitas e editar o que for necessário.

Essa etapa ainda é um pouco solitária porque depende de nós, depende do nosso debruçar sobre o que lemos, sobre o que escrevemos e sobre o que estamos construindo. Em compensação nos fará mergulhar mais fundo nos nossos processos criativos, pois é nessa fase que percebemos as faltas ou as oportunidades de inserirmos ideias, perspectivas e sensibilidades únicas inerente de cada pesquisador como indivíduo.

A próxima etapa está chegando à reta final desse tecimento, da construção dessa rede de ideias, criações e argumentos que constroem o texto acadêmico. Ela é a etapa da reedição que conta com a ajuda de outras pessoas que possam somar com a apuração do seu texto acadêmico.

4. REESCRITA - PÓS-EDIÇÃO, ACRÉSCIMO DE OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES E CONFERÊNCIA DO QUE FOI PROPOSTO E ENCAMINHAMENTO AO ORIENTADOR/A.

A reescrita é a fase final antes de enviar o texto final para o orientador/a antes do envio a banca examinadora ou avaliadores. Assim como recomendo na etapa edição, sugiro um afastamento de poucos dias para uma nova releitura do que foi editado. Aqui ainda acontece pequenos preenchimentos, mas agora bem menos, só alguns refinamentos pertinentes a todo novo olhar a um texto. Mas o foco aqui é buscar uma parceria para o processo de reedição.

Existe um termo muito comum usado no meio acadêmico que é o chamado *peer review*, eu tive a oportunidade de vivenciar esse método quando fiz doutorado sanduíche na Universidade de Sydney. Lá eu fiz alguns cursos no *Learning centre*,

que tinha como foco ensinar a escrita acadêmica, e participava de um grupo de pesquisa. Nessa ocasião eu vivi efetivamente o *pier review*, aconteceu em uma reunião de seminário onde cada um escolhia um par e trocava seu texto com o outro. Ao fim, você recebia um parecer acadêmico sobre o seu texto, sua pesquisa e sua escrita vinda desse par, tudo isso por escrito e pessoalmente. Foi bem enriquecedor, pois nessa atividade o meu par trocou comigo ideias de pesquisa que me tiraram de um embaraço na pesquisa que me fazia não sair do lugar. Eu citei essa atividade porque para mim tornou-se uma etapa para que eu construa textos melhores. Toda vez que produzo um texto procuro um par para trocar ideias e saber como entendeu o meu texto, o que meu texto o afetou e o ensinou.

No meu período como estudante da graduação ou da pós-graduação aqui no Brasil eu não participei de nenhum *pier review*, se não fosse essa experiência em Sydney, eu não sei se teria tido essa oportunidade. Mas o que vale é que a partir dessa atividade eu comecei a realizar isso para os meus textos e a recomendar isso aos meus orientandos ou mentorandos. Essa pessoa pode ser o seu orientador, um professor de sua preferência, um mentor especialista, um colega da graduação ou da pós-graduação, pode ser um aluno seu ou até mesmo alguém da sua família que não tem familiaridade com seu tema. Não importa, cada um terá uma porção de troca para te ajudar no aprimoramento dessa escrita, geralmente eu pergunto: "o que você entendeu do meu texto?"; "O que mais te afetou, qual parte e por quê?"; "Você aprendeu algo com o meu texto, o que foi?"; "Viu problema de ortografia e concordância? Se sim, consegue me sinalizar?". Independente do nível que esse par estiver, qualquer contribuição que ele te trouxer será de grande proveito para **apurar** a escrita do seu texto.

Após essa troca você foca mais em detalhes que trarão clareza e diferencial no seu texto. Será mais fácil aprimorar a escrita de uma forma mais pedagógica que intenciona a compreensão do que se está posto. A partir disso você está pronta para reeditar, ou seja, apurar seu texto, fazer os acabamentos finais de forma que a compreensão daquilo que você se propõe a defender fica claro, coeso e coerente. Agora, é só enviar para o/a orientador/a ou professor/a de sua confiança para receber a ressalva final de especialistas e, assim, enviar a escrita final para sua avaliação.

5. ESCRITA FINAL - PROCESSO FINAL DE ESCRITA PARA ENVIO À BANCA OU REVISTA.

Após o envio ao/a orientador/a ou professor/a de sua confiança você pode ou não ter que fazer algumas ressalvas. Esse momento é muito precioso para a escrita acadêmica eficiente. As inferências desse nível precisam ser encaradas como um privilégio de **lapidação** do seu texto. Vale lembrar que seu texto será avaliado e depois lido por diferentes leitores que divergem em seus níveis de exigências tanto de compreensão quanto de avaliação. Perpassando pelas etapas propostas anteriormente nesse texto, você estará com um texto pronto para os divergentes olhares e expectativas. Com isso, seu texto tem chance de alcançar um nível eficiente de escrita acadêmica.

Nessa etapa faça as correções apontadas, avalie as inferências sugeridas e reescreva o que for preciso para facilitar a compreensão das suas ideias que estão escritas no texto acadêmico. Se for preciso parar para fazer algumas pequenas pesquisas e algumas novas leituras, faça, vale a pena agora o investimento para que seu texto seja lapidado e reluza tudo que ele tem potencial para brilhar.

Após todo esse zelo e esmero com o seu texto, leia e releia seu texto com carinho, finalize as formatações exigidas, cheque se as normas estabelecidas dentro do contexto que você está submetendo sua escrita estão corretas, capriche nos detalhes, ajuste e formate tudo que é preciso para o texto e, assim, envie sua versão final para a banca avaliadora.

Se você fez um bom planejamento de pesquisa, cumpriu cada etapa da escrita acadêmica com dedicação e esforço intelectual, autoral e criativo tem propriedade para dizer que seu texto será aprovado e você acaba de mudar de nível no seu processo de escrita. É claro que árduo, é denso, é cansativo, é desgastante, mas não existe trabalho manual que não precise de dedicação, entrega, criatividade, autonomia, parceria e compromisso. Só constrói coisas extraordinárias quem passa pelo ordinário, por aquilo que é básico e necessário.

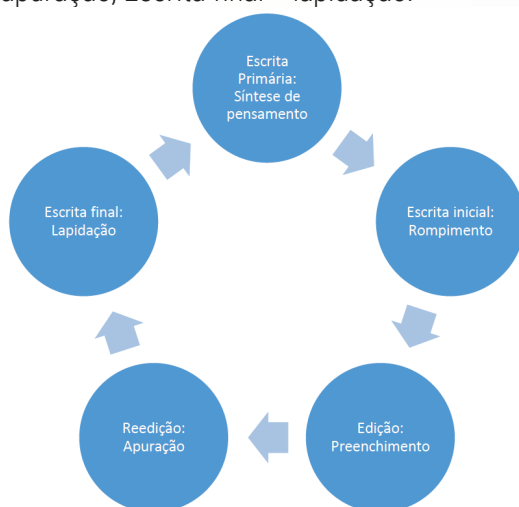
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trouxe um método proposto para o processo de escrita acadêmica. Resumiu-se em 05 etapas (escrita primária, escrita inicial, edição, reedição e escrita final) que desencadeou em fragmentos de orientação para a construção do

texto acadêmico. Trouxe ainda minhas experiências de escrita e orientação que tem cooperado com o processo formativo de centenas de estudantes que estiveram em sala de aula comigo.

Cada etapa possui uma característica, a etapa “Escrita primária” tem a característica de estimular a escrita das sínteses de pensamentos, isto é *insights* que dizem respeito ao que cada texto ou documento de pesquisa que encontramos nos comunica algo e os primeiros afetos no contato desse material são *insights* de ideias que somente o pesquisador pode perceber, por isso são elementos preciosos para aprimorar a escrita do texto acadêmico. Enquanto a etapa “Escrita inicial” apesar de mais densa, ela se resume em uma forma de rompimento da escrita, pois é nessa fase que efetivamente escrevemos o texto acadêmico e de forma sistematizada e intencional construímos o relato daquilo que encontramos em nossas pesquisas. Já a etapa “Edição” se trata do preenchimento dos detalhes que ficaram soltos ou que faltavam para uma escrita mais pedagógica e mais comprometida com o relato da pesquisa. Avançando para a etapa “Reedição” entendemos que a apuração é a palavra que sintetiza essa etapa, pois a proposta de *peer review* nos possibilita apurar se o nosso texto está realmente com a clareza que propomos oferecer. Por fim, a etapa “Escrita final” é a etapa da lapidação, pois o texto já passou pelo olhar dos especialistas no qual temos o privilégio de lapidar o que escrevemos dando assim mais qualidade técnica e científica do texto acadêmico produzido.

Em suma, as 05 etapas da escrita acadêmica se resumem assim: Escrita primária = síntese de pensamento; Escrita inicial = rompimento; Edição = preenchimento; Reedição = apuração; Escrita final = lapidação.



Acredito que esse método possa cooperar com os processos de escrita acadêmica de estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como, cooperar com docentes que vivenciam o desafio da orientação acadêmica. Destaco ainda, que esse método pode ser aprimorado, adaptado, editado e melhorado, pois acredito que o processo de escrita é inacabado, é cíclico e constante.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In. B. P. Campos (Org.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora, 2001. Disponível em: <http://www.inafop.pt/revista>

ARAUJO, Adriane Matos De. **Mapa conceitual anotado como ferramenta de análise de conteúdo para as pesquisas acadêmicas**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80482>>. Acesso em: 09/12/2023 14:58

ARAÚJO, Karla Daniele de Souza; SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. Orientação Acadêmica: panorama de uma atividade. **Trabalho & Educação**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 177-196, 29 ago. 2019. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/2238-037x.2019.12351>.

BEILLEROT, J. A "pesquisa": Esboço de uma análise. In. M. André (Ed.), **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**, p. 71-90. Campinas: Papyrus, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola da escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 412 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Párbola Editorial, 2008, 136p.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BATTERY, E. A.; RICHTER, E. M.; LEAL FILHO, W. An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. **International Journal of Educational Management**, Wagon Lane, v. 19, n. 1, p. 7-26, 2005.

CERCATO, S. C. *Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico, uma reflexão e análise no curso de pedagogia na Universidade de Caxias do Sul.* **Dissertação** (Mestrado). Departamento de Instituto de Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2006. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8056?show=full. Acesso em: 17 mar. 2009.

CRUZ, Robson. **Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido.** Belo Horizonte: Artesã, 2020, 132 p.

DUARTE, Andréa Novo. Relação dialógica entre orientador e orientando: intercâmbios significativos. In: MORAES, Roque; HACKMANN, Berenice Gonçalves; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 135-143

GALVÃO, Maria do Carmo Corrêa. REFLEXÕES: QUESTÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO EM PÓSGRADUAÇÃO. **Revista da Anpege**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-10, abr. 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.) **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. 2000. **A Orientação Acadêmica na Educação à Distância: A Perspectiva de (res)Significação do Processo Educacional.** Disponibilidade em: <<http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=7>>. Acesso em 23 mai.2004

OLIVEIRA, Carlos Alexandre de; OLIVEIRA, Marlene; DIAS, Thiago Magela Rodrigues; COSTA, Belkiz Inez Rezende. Genealogia acadêmica dos pesquisadores da área de Ciência da Informação: um estudo sobre os bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ-CNPq). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, p. 278-298, abr. 2018. Edição Especial 6 Ebbc.

PÉRICO, W.; COSTA-ROSA, A. sujeito, subjetividade e “ciência” em Freud e Lacan: algumas considerações teóricas prévias a uma intercessão-pesquisa no campo da saúde mental coletiva. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 14(3): 418-432, dezembro, 2014.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 82, n. 200-2002, p. 26-39, 2003.

QUEIROZ, Tatiana Pereira (2014). O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a universidade federal de minas gerais e seus egressos por meio da informação. 2014. 202 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

SÁ, Rosilene Moreira Coelho de; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Compartilhamento de conhecimento na orientação acadêmica: a perspectiva de orientadores. **Prisma.Com**, [S.L.], n. 34, p. 105-126, 2017. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <http://dx.doi.org/10.21747/16463153/34a6>.

SÁ, Rosilene Moreira Coelho de; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Gestão do conhecimento e orientação acadêmica: inter-relações. **Informação & Informação**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 452, 6 set. 2018. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2018v23n2p452>.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova York: Basic Books, 1983.

SEVERINO; SOARES. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. Revista Avaliação, Sorocaba/SP. V. 23, n. 02, p. 372-390, jul 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2014. 240 p.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set. 2010. Set/Dez.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.013](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.013)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA UM ENSINO PAUTADO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS

BRÍGIDA BARBOSA COSTA

Doutoranda em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, briprofletras@yahoo.com.br;

GERLÂNIA MARIA AVELINO BISPO

Especialista em Educação Infantil e Inclusiva pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME, membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, gerlania.avelino88@gmail.com;

IRYS BEATRIZ BARBOSA FERREIRA

Graduanda em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, irysbeatrizx@gmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa partiu de um cruzamento entre os fluxogramas dos cursos de licenciatura em letras de uma universidade pública, mais especificamente dos cursos de língua portuguesa, língua inglesa e libras, investigando se oferecem ao futuro professor um arcabouço teórico-prático propício à formação de uma concepção de ensino de língua como produto que emerge na e da interação social para expandir potencialidades comunicativas e socioculturais. A primeira etapa da pesquisa foi realizada com o levantamento, leitura e fichamento de outras pesquisas relacionadas ao estudo da competência comunicativa e da formação do professor de línguas. A seguir, analisamos os fluxogramas dos três cursos supracitados para identificar e comparar disciplinas que oferecem aporte teórico e/ou prático ao desenvolvimento de uma concepção de ensino de língua pautada na potencialização da competência comunicativa dos alunos, seja em língua materna, em uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Assim, esta é uma pesquisa documental, de cunho descritivo-qualitativo. A análise apontou que

ainda há um certo distanciamento entre teoria e prática e que a carga horária de muitas disciplinas é insuficiente para discutir de forma satisfatória essa competência tão cara ao professor de línguas. No entanto, não podemos negar que a renovação dos projetos político pedagógicos de cada curso vem permitindo o surgimento e a adaptação de disciplinas que dialogam com um ensino de língua voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos da educação básica.

Palavras-chave: Formação de professor, Cursos de letras, Ensino de língua, Competência Comunicativa.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, entende-se que é impossível tratar sobre língua sem vislumbrar sua relação com a cultura. Entende-se que língua e cultura coexistem, uma é um recurso na produção da outra. Sendo assim, a língua é um instrumento que serve à cultura e à linguagem de um modo geral para criar, simbolizar, dar sentido; além disso, se faz e refaz em um contínuo processo de interação social, construindo e mantendo identidades.

A competência comunicativa é entendida como a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação, com o propósito de situar-se, ou de inserir-se, socialmente. Logo, a competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes socioculturalmente.

A formação do docente de línguas deve ser pensada com base nesses conceitos e nas transformações ocorridas na sociedade. Em vista disso, um dos maiores desafios dos professores de línguas é o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelo contexto de ensino atual, motivado pela globalização e pelo uso de tecnologias.

Preparar um profissional para o ensino de línguas é uma tarefa muito complexa, pois envolve, além de componentes linguísticos, aspectos de natureza humana, cultural, tecnológica, entre outros. O mercado de trabalho, cada vez mais, exige que os profissionais da área de ensino de línguas tenham a capacidade de desenvolver/ampliar a competência comunicativa de seus alunos em situações reais de uso de uma língua, seja ela materna, ou uma segunda língua, ou mesmo uma língua estrangeira.

Partindo dessa perspectiva, após aprofundamento de leituras sobre competência comunicativa, formação de professor e ensino de línguas, analisamos o fluxograma de três cursos de letras (língua portuguesa, língua inglesa e libras) de uma instituição pública de ensino superior.

A inquietação e envolvimento por este tema surgiu da curiosidade em conhecer quais disciplinas são ofertadas em cursos de letras e que podem contribuir com a formação de uma concepção de ensino de língua pautada no desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim, temos como objetivo geral: investigar se as disciplinas ofertadas na grade curricular de cursos de letras oferecem ao professor em formação uma concepção de ensino de língua como produto que emerge na e da interação social para

expandir potencialidades comunicativas e socioculturais. E como objetivos específicos: Fazer um levantamento de pesquisas voltadas para o estudo da competência comunicativa e da formação de professores de línguas; Analisar o fluxograma de cursos de letras de uma universidade pública, identificando as disciplinas que, direta ou indiretamente, estudam a competência comunicativa; Comparar os fluxogramas dos cursos de licenciatura em letras/português, letras/inglês e letras/libras de uma universidade pública, identificando, a partir de suas ementas e referências bibliográficas, se apresentam subsídio teórico e/ou prático para a formação de uma concepção de ensino de língua pautada no desenvolvimento da competência comunicativa.

Esta pesquisa poderá contribuir com os professores, coordenadores e pesquisadores da área de letras, provocando reflexões para a (re)construção dos planos político pedagógicos que orientam a composição do fluxograma, das ementas e referências bibliográficas desses cursos, instigando novos estudos, reflexões e pesquisas científicas a respeito da temática.

A seguir, apresentamos a metodologia adotada para este estudo, um referencial teórico elaborado a partir de nossas leituras e a discussão dos resultados obtidos após análise dos três fluxogramas, auxiliada pela leitura das ementas e bibliografias das disciplinas que compuseram o corpus da pesquisa, presentes nos respectivos planos político pedagógicos de cada curso.

De um modo geral, concluímos que esses fluxogramas trazem muitas disciplinas que discutem uma concepção de competência comunicativa, o que contribui para a formação de professores de língua conscientes de que seu trabalho em sala de aula deve primar pelo desenvolvimento dessa competência.

No entanto, consideramos que carecem ainda de disciplinas com ementas mais voltadas para a prática e uma bibliografia mais atualizada para garantir um diálogo maior com as novas diretrizes para o ensino de língua, seja ela materna, uma segunda língua, ou uma língua estrangeira.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O termo competência comunicativa foi cunhado por Dell Hymes em 1962. Contrapondo a noção de Chomsky, para Hymes (1962), o uso de regras gramaticais seria apenas uma das habilidades necessárias para desenvolver a competência do

falante. Ele argumentava que não é possível a aquisição de uma língua fora do seu contexto de uso.

Aprendemos nossa língua materna, nos primeiros anos de vida, por estarmos inseridos em uma comunidade de fala. Ouvimos e reproduzimos os sons, primeiro em tentativas que nem sempre são exitosas, mas quanto mais convivemos com outros falantes, quanto mais temos contato com as diversas práticas linguísticas, como contação de história, com programas de rádio ou TV, músicas, material impresso como livros, anúncios publicitários, convites etc., mais nos familiarizamos com a funcionalidade da língua.

De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), bem cedo a criança descobre que a língua funciona para interagir com os outros. E que as tentativas que realiza para interagir com os pais ao pedir água, ou o “gagau”, ou informar que fez ou quer fazer xixi, entre outros, vão reforçando nela a certeza da importância da língua como ferramenta para conseguir as coisas de que precisa. Por meio das interações sociais, a criança apreende as competências comunicativas da oralidade.

É um processo natural, quanto mais a criança observa as expressões linguísticas que os adultos utilizam ou aceitam em suas interações, mais a criança as internaliza e as corporifica em suas tentativas de uso. É por isso que Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) ainda afirmam que nascemos tão prontos para aprender a falar que ninguém precisa nos ensinar, aprendemos pelo ouvir.

No entanto, muitas discussões giram em torno do fato de que quando ingressamos na escola, parece que esse aprendizado da língua não flui tão naturalmente como antes de ingressarmos nela. Bagno (2007) assevera que um dos grandes problemas do ensino de língua é que a língua ensinada na escola não é a mesma língua com a qual o aluno convive fora dela. A língua não é falada da mesma forma em todos os lugares, nem por todos os seus falantes. E essas diferenças de uso não são deficiências ou inferioridades, como afirma Bagno (1996). Para o nativo é fácil compreender essas diferenças, já que ele está em contato constante com os diferentes usos da sua língua, vivendo e convivendo numa comunidade de fala.

No entanto, ao aprender uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, sem estar imerso numa comunidade de fala, sem o contato com diferentes usos da língua em estudo, o desafio para aprendê-la será grande. De acordo com Gumperz (1971), um indivíduo é considerado membro de uma comunidade de fala quando faz uso das normas sociolinguísticas aceitas por essa comunidade.

Assim, para conhecer outras normas, outros usos de uma mesma língua, é crucial que o indivíduo seja inserido nessa nova comunidade de fala. É o que se pode dizer sobre o aprendizado de línguas como o inglês e a libras no Brasil. Pode-se até conhecer as regras gramaticais de uma nova variante da língua materna ou de uma segunda língua, ou língua estrangeira, mas não se conseguirá fazer uso delas em processos de interação apenas conhecendo tais regras.

É o que pesquisas como as de Jareta (2015) apontam, que, mesmo estudando o inglês desde o ensino fundamental, os jovens brasileiros não costumam concluir o ensino médio com o mínimo de conhecimento para uma interação em língua inglesa. Também apresentam muitas dificuldades no uso da norma culta da própria língua materna (FARACO, 2008). E, no caso da Libras, mesmo sendo uma das línguas oficiais do país, muito ainda há a ser feito para que ela seja oficial e obrigatoriamente estudada nas escolas (QUADROS, 2003).

Assim, pensar uma formação linguística requer considerar os contextos de uso da língua almejada. E para isso, o conhecimento da cultura, dos falantes, das situações em que essa língua, ou variação linguística, está inserida, é condição que deve ser priorizada, podendo promover a acessibilidade e a inserção social dos indivíduos pela ampliação da sua competência comunicativa.

Para Gumperz (1982), é o uso da competência comunicativa que mantém o envolvimento conversacional entre dois interlocutores numa situação interativa. Goffman (2012) complementa afirmando que é quando o indivíduo identifica o sentido que é dado ao que está sendo dito que ele compreende, de fato, a dinâmica da interação. Para esse estudioso, isso se dá com base naquilo que o indivíduo conhece e experiencia em termos linguísticos e sociais.

Logo, para compreender e fazer uso de diferentes variantes de uma língua materna, ou de uma segunda língua, ou de uma língua estrangeira, a vivência de experiências comunicativas em comunidades/contextos que utilizam essa variante, ou essa segunda língua, ou essa língua estrangeira, é imperativa. Especialmente quando esta, no caso de segunda língua ou língua estrangeira, difere em modalidade, ou condições sensoriais, da sua língua materna, como a libras para ouvintes ou as línguas orais para os surdos, por exemplo.

Por isso, pontuamos que ser competente comunicativamente, em qualquer que seja a língua ou a variante linguística, passa pela necessidade de ser imerso/inserido em comunidades de fala e/ou contextos diferenciados de uso de uma dada

língua, ou de uma dada variante linguística, para vivenciar experiências de interação. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 40):

A competência comunicativa de qualquer pessoa vai-se ampliando à medida que se ampliam também o rol de ambientes em que ela interage e as tarefas comunicativas que tem de desempenhar nesses ambientes. Mas é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos que lhe permitirão construir sentenças bem formadas.

E, sendo a escola o lugar de formalização desse aprendizado, é preciso pensar a formação do professor de línguas para o desenvolvimento de uma concepção de ensino de língua pautada na ampliação da competência comunicativa dos alunos, seja em língua materna, seja numa segunda língua, ou numa língua estrangeira.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

De acordo com Bagno (1996), não podemos estudar ou ensinar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam. As pessoas falam de diferentes formas, em diferentes lugares, em seus diferentes papéis sociais, de acordo com os diferentes objetivos que a situação comunicativa lhe impuser.

Cagliari (2009) corrobora ao dizer que a escola não parte daquilo que a criança sabe sobre sua fala, ou de seus colegas, para ensinar-lhes então a língua. Na visão dele, essa não parece uma maneira adequada, nem correta, de tratar a linguagem durante o processo de alfabetização, quando a criança demonstra interesse em compreender o que está escrito nos livros, nos outdoors etc., ou sendo falado em letras de músicas e programas/seriados por meio de palavras que para elas são desconhecidas.

Quando o professor não centraliza o ensino na transmissão de regras gramaticais de uma língua, ou de uma variante linguística prestigiada socialmente, mas abre espaço para diferentes possibilidades comunicativas de uma língua, preferencialmente situações reais de comunicação, ele cria condições para que seus alunos tenham contato com diferentes usos linguísticos, compreendendo significados e a funcionalidade e modos de usar uma língua nos diferentes contextos, com diferentes públicos, com diferentes propósitos comunicativos.

No entanto, isso requer formação contínua, uma vez que as línguas são mutáveis. Não dá para ensinar uma língua fora do seu contexto de uso. Quanto mais a língua é influenciada e modificada pela tecnologia, pela globalização ou por qualquer questão de ordem social ou cultural, maior a necessidade de os cursos de formação para professores de línguas oferecerem subsídios para que esse professor tenha condições de garantir um ensino a favor da ampliação da competência comunicativa dos alunos.

A BNCC (2018) propõe que os alunos da educação básica participem de diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão. Essas práticas de linguagem estão inseridas nos diferentes contextos sociocomunicativos, desde simples conversas até a necessidade de convencer alguém de uma ideia, tese ou argumento. Desenvolver essa diversidade de práticas de linguagem no ambiente escolar requer estudo e planejamento sistemáticos. Por isso, as disciplinas ofertadas nos cursos de graduação, ou mesmo de pós-graduação, em letras, precisam dialogar com as novas diretrizes para o ensino de línguas.

A formação do professor tem sido objeto de debates. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 dá início à exigência de ensino superior para o professor da educação básica. Com base nessa lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN, 2002) promoveram adaptações nos currículos de formação docente e a promulgação de diretrizes curriculares para as licenciaturas. Em seu artigo 61, a LDB assegura que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Logo, pensar a formação do professor passa pela oferta de atividades de ensino, extensão e pesquisa que garantam essa associação entre teoria e prática, capacitando o professor formado, ou em formação, para o serviço em sala de aula. Assim, é crucial que as disciplinas ofertadas nas licenciaturas iniciem esse contato com a teoria e sejam complementadas por meio de atividades de extensão e pesquisa, que levem esse professor a refletir a realidade de sala de aula, identificando desafios a serem superados e possíveis ações potenciais interventivas.

Para isso, além dos projetos de extensão e grupos de pesquisa de iniciativa de professores de instituições de ensino superior, existem também programas nacionais como Residência pedagógica, PIBID, PIBIC, entre outros, que cooperam para essa formação teórico-prática mencionada pela lei, contemplando ensino, pesquisa e extensão.

No caso dos cursos de licenciatura em letras, os fluxogramas precisam apresentar disciplinas que dialoguem com um trabalho voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa de futuros alunos desses professores em formação, em todos os blocos dos cursos, independente da área específica (língua portuguesa, inglês, libras, francês etc.), formando no professor uma consciência sociolinguística e a concepção de que ensinar qualquer língua é ensinar seus diferentes usos e não apenas regras gramaticais.

Essas disciplinas acadêmicas precisam trazer em suas ementas a proposta de pensar, discutir e até praticar as diferentes modalidades de uma língua (oral, escrita, gestual, visual, multimodal). Disciplinas que levem a entender a complexidade de competências comunicativas como ouvir, falar, ler, escrever, gesticular, usar expressões fisionômicas, entre outras.

São competências que precisam ser ensinadas nas escolas, sem supremacia, sem supervalorização de uma em detrimento das outras, mas num continuum, como propõe Marcuschi (2010). E essa consciência precisa ser adquirida pelo professor desde sua formação inicial, a fim de que ensine seus alunos a fazer uso da(s) língua(s) competentemente. A respeito da língua portuguesa especificamente, Cagliari (2009, p. 24) afirma que:

O professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida.

A mesma função tem o professor de qualquer outra área. Assim, podemos inferir que se há um “fracasso” no ensino de língua, como apontam muitas discussões acadêmico-científicas, é porque há, antes, um “fracasso” na formação do professor de línguas, uma defasagem em relação à quantidade e/ou qualidade de (in)formação, especialmente nos fluxogramas dos cursos de graduação em letras.

De acordo com estudos, a Linguística Aplicada envolve as três áreas de funcionamento da linguagem: ensino, aprendizagem e formação tanto do professor

quanto do aluno. Claro que nenhuma disciplina é colocada em um fluxograma desnecessariamente, no entanto, é incoerente que a formação de um professor que vai ensinar língua priorize, em seu currículo, estudos literários e de gramática pura e simplesmente.

Esses estudos se dão por meio de usos da língua, não podemos negar. A questão é que, geralmente, se concentram em usos de uma variante padrão da língua e/ou em variantes que já caíram em desuso. E esse não é o problema, e sim o fato de esses estudos costumarem ocupar muito mais espaço do que estudos da língua contemporânea, em suas muitas variações. Essa realidade se reflete nas salas da educação básica como defendem Bagno (1996, 2007), Cagliari (2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2008), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) e tantos outros.

No entanto, não se pode também negar os avanços que vêm ocorrendo nos fluxogramas dos cursos de licenciatura em letras desde a LDB 9394/96. Muitas disciplinas não possuem mais a mesma carga horária, outras passaram por mudanças em suas ementas, algumas passaram a ser optativas e outras desapareceram da grade curricular. Essas mudanças apontam para um interesse em adaptar os fluxogramas às demandas e diretrizes que vão surgindo para o ensino de língua.

Foi o que tentamos verificar neste estudo com a análise dos fluxogramas de três cursos de letras de uma instituição pública de ensino superior e cuja discussão apresentamos a seguir. Nosso foco foi investigar se as disciplinas ofertadas nesses fluxogramas oferecem ao professor em formação essa concepção de ensino de língua pautado no desenvolvimento da competência comunicativa para as diversas situações de interação social. Para isso, consultamos também suas ementas e bibliografias indicadas nos planos político pedagógicos.

METODOLOGIA

Este trabalho se deu pela leitura e análise documental, coletando dados em fluxogramas de três cursos de letras de uma instituição de ensino superior pública: letras/português; letras/inglês e letras/libras. O objetivo foi investigar se as disciplinas ofertadas na grade curricular de cursos de letras oferecem ao professor em formação uma concepção de ensino de língua como produto que emerge na e da interação social para expandir potencialidades comunicativas e socioculturais.

Também consultamos parcialmente os projetos político pedagógicos dos três cursos para conhecer melhor a ementa e a bibliografia indicada para as disciplinas

selecionadas para compor o corpus da pesquisa. Por isso, consideramos que esta é uma pesquisa documental, porque visa a descrição das realidades dos cursos observados quanto à oferta de disciplinas relacionadas à formação do professor de línguas com foco na compreensão de que ensinar língua é desenvolver/ampliar a competência comunicativa dos alunos.

Como Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13) explicitam “A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação.” No caso desta pesquisa, as fontes foram os fluxogramas, na íntegra, e parcialmente os projetos político pedagógicos (carga horária, ementa e bibliografia) de cada um dos três cursos.

A seguir, apresentamos a discussão dos resultados obtidos a partir de nossas análises pessoais e em grupo, que se deram de forma qualitativa, buscando entender e interpretar o fenômeno da formação do professor para um ensino de língua na perspectiva do desenvolvimento da competência comunicativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No curso de letras/português, de um modo geral, pode-se dizer que as disciplinas relacionadas ao desenvolvimento, no professor em formação, de uma concepção de competência comunicativa a ser ensinada nas escolas da educação básica são, em sua maioria, disciplinas optativas, com uma carga horária de 45h e uma bibliografia que não ultrapassa o ano 2008.

Entendemos que tal fato cria o risco de professores se graduarem sem terem contato com boa parte dessas disciplinas, já que são optativas, além do risco de a carga horária ser insuficiente para o que propõe a ementa e a bibliografia não estar plenamente conectada com as novas diretrizes para o ensino de língua.

Encontramos 9 (nove) disciplinas obrigatórias, de um total de 48 (quarenta e oito), que dialogam com a proposta de formação de uma concepção de competência comunicativa para atuar no mundo contemporâneo. Todas com uma carga horária de 60h, com exceção da disciplina Sociolinguística que possui apenas 45h, carga horária que consideramos insuficiente, dada as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino de língua nas últimas décadas.

As disciplinas “Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa I” e “Sintaxe da Língua Portuguesa II” exploram com diferenciada ênfase o estudo da variante ‘cultas’

da língua, cada uma com 60h. E a Sociolinguística deve explorar o estudo das demais variantes, que são maioria, em apenas 45h.

Isso pode ser interpretado como algo que, inconscientemente ou não, reflete aspectos culturais de supervalorização de uma variante da língua em detrimento de outras consideradas desprestigiadas. Para Marcuschi (2010) todas as variedades se submetem a algum tipo de norma, de regularidade. Segundo ele (2010, p. 31), a perspectiva variacionista da língua

trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal.

Observamos ainda que a disciplina “Sociolinguística” só é ofertada no bloco VI, quando já muito se discutiu a respeito do ensino de língua, de seus usos sociais, da produção textual. De posse dos conhecimentos sociolinguísticos, essas discussões poderiam ser bem mais amplas. No entanto, consideramos que isso pode ser equiponderado pelas disciplinas “Linguística de texto/discurso”, “Leitura e Produção de texto II” e “Semântica”, que exploram os diferentes modos de usar a língua em diferentes contextos, formais/informais/orais/escritos/multimodais. Elas estão distribuídas entre o início, o meio e o final do curso.

O mesmo ocorre com as disciplinas “Linguística II”, “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura” e “Linguística Aplicada” que podem, dependendo da forma como forem ministradas, contribuir muito para a compreensão de que a competência comunicativa passa por o que afirma Hymes (1964), quando assevera que o falante ideal não é aquele que apenas domina regras gramaticais de uma língua, mas aquele que compreende os diferentes contextos de uso social dessa língua. Por isso, observamos também a carência de disciplinas com ementas mais voltadas para a prática, dependendo muito do professor a iniciativa e a criatividade para suprir essa necessidade.

O fluxograma de disciplinas do curso de letras/inglês apresenta uma quantidade considerável de disciplinas que corroboram entre si para um quadro favorável à formação de professores de línguas. No total, são 44 (quarenta e quatro) disciplinas obrigatórias e, dentre as optativas, o professor em formação deve obrigatoriamente escolher 3 (três). São, em média, 6 (seis) disciplinas por período. Ao se tratar da competência comunicativa, como temos abordado até aqui, algo atrativo deste

quadro de disciplinas é a presença da disciplina “Habilidades Integradas à Língua Inglesa” que está presente em todos os 8 (oito) períodos que compõem o curso de letras/inglês.

A disciplina “Habilidades Integradas à Língua Inglesa I” é uma das 3 (três) com teor prático no primeiro período, mas é a única disciplina do período que é específica para o uso da língua inglesa. Em sua ementa, é explicitado o desenvolvimento, em nível básico, de habilidades da língua como pronúncia, vocabulário, estrutura e compreensão, objetivando a capacitação do professor em formação para atender às suas necessidades comunicativas. A ementa promete ainda reflexões sobre a prática pedagógica no ensino básico. Quanto à sua bibliografia, a obra mais atual que compõe o quadro é datada do ano de 2008.

Nos dois períodos seguintes, o enfoque do curso é mais para disciplinas de Educação, mas a disciplina de Habilidades supracitada se estende como Habilidades II, com a mesma ementa e bibliografia, até o último período. Nas disciplinas de Habilidades III e IV, o nível da língua avança para pré-intermediário, apresentando o objetivo de desenvolver a competência linguístico-comunicativa em língua inglesa, com ampliação do conhecimento de vocabulário e de estruturas linguísticas e funções comunicativas, além de manter as reflexões sobre a prática pedagógica na educação básica. A bibliografia ainda se mantém a mesma.

Apenas a partir de Habilidades V, acontece a única mudança na bibliografia, que perde a obra de 2008 e passa a ter como obra mais atual uma do ano 2006, se estendendo até à última modalidade da disciplina (Habilidades VIII). A partir da disciplina de Habilidades VI, a ementa também se altera para desenvolvimento de engajamento discursivo em nível intermediário, mantendo as reflexões de prática pedagógica. Em suas duas últimas modalidades (Habilidades VII e VIII), a disciplina mantém a mesma bibliografia da VI, mas a ementa se reduz a desenvolvimento de engajamento em nível intermediário. Apenas a VII mantém as reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.

Percebemos que das 44 (quarenta e quatro) disciplinas obrigatórias, 10 (dez) disciplinas colaboram, mesmo que indiretamente, com a formação de uma concepção de ensino de língua focado no desenvolvimento da competência comunicativa que temos defendido até então. A disciplina de “Fonética e Fonologia da Língua Inglesa”, em sua ementa aponta o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa por meio do estudo e prática da fonologia segmental em estudo prático. A ementa da disciplina de “Leitura Extensiva” também propõe o desenvolvimento das

habilidades de leitura e de produção oral em língua inglesa, através do uso de diferentes tipos de textos e discussões em nível intermediário da língua.

Nas disciplinas optativas, temos um número menor de opções, com mais possibilidades para disciplinas literárias, já que grande parte das obrigatórias focam mais na área da Linguística. Ainda assim, temos opções de disciplinas como “Tópicos em Inglês Coloquial e Gíria Contemporânea” que trata do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em língua inglesa em nível intermediário com foco na linguagem coloquial, não acadêmica, e suas particularidades, além da ampliação do conhecimento de vocabulário, estruturas linguísticas e funções comunicativas.

Outras disciplinas como “Análise do Discurso”, “Reflexões sobre Linguística Aplicada” e “Formação de Professores”, tal como as próprias disciplinas literárias, além da teoria, têm potencial para usar da competência comunicativa, mas depende muito da didática do professor que ministrar a disciplina. Com exceção das disciplinas de Seminário de Introdução ao Curso, Estágio Obrigatório I, II, III e IV, Trabalho de Conclusão de Curso I e II, e as disciplinas da área de Educação, as demais disciplinas têm carga horária de 60 horas, o que mostra que as disciplinas selecionadas para compor o corpus desta pesquisa possuem uma carga horária aceitável para a formação de uma concepção de ensino de língua voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa.

O que concluímos com a análise do fluxograma do curso de letras/inglês é que as disciplinas e suas cargas horárias têm muito potencial para uma formação satisfatória desses professores (em formação), mas deixa a desejar um tanto em relação à bibliografia utilizada que, embora precisemos mergulhar na base, nas obras mais antigas que fundamentam práticas e tantas teorias importantíssimas, é necessário também que exista uma atualização em relação a essas obras, pois a língua está em constante mudança, variantes surgem a todo o momento e elas precisam ser incluídas nesse processo de formação para que, quando forem professores, os atuais alunos consigam usar desses aditivos para se comunicarem e ensinarem de forma significativa para as diferentes realidades que o uso da língua inglesa nos possibilita.

Analisando o fluxograma do curso de letras/ libras, de modo geral, observamos que as disciplinas destinam maior parte de sua carga horária aos saberes científicos, quando estes deveriam oferecer aos futuros docentes, no mínimo,

condições reais para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que se dão na prática.

Logo, esse futuro professor vai precisar buscar essa prática em cursos de aperfeiçoamento. O problema é se esses cursos não forem ofertados pela instituição durante sua formação, pois, apesar de existirem algumas iniciativas, em muitos lugares, não são muitas as ofertas de cursos de aperfeiçoamento gratuitos e de temáticas variadas, tampouco aqueles voltados para a prática.

Constatamos que, nesses fluxogramas, há disciplinas cujas ementas e bibliografias estão relacionadas à formação, nos futuros professores, de uma concepção de competência comunicativa a ser ensinada nas escolas da educação básica.

Essas disciplinas são, em grande parte, disciplinas obrigatórias, com uma carga horária de 60h e uma bibliografia atualizada, chegando a 2015, dado que, se comparado aos outros dois cursos (letras/português e letras/inglês), pode ser considerado como mais adequado. Porém, apesar da bibliografia ser mais recente que dos outros dois cursos analisados, não podemos considerá-la inquestionavelmente atualizada.

Encontramos 16 (dezesseis) disciplinas obrigatórias, de um total de 43 (quarenta e três), que buscam trabalhar com a proposta de formação de uma concepção de competência comunicativa para atuar no mundo contemporâneo. Todas com uma carga horária de 60h, com exceção da disciplina "Estudos Interculturais" que possui apenas 30h.

Neste último caso, consideramos a carga horária insuficiente, pois a referida disciplina propõe em sua ementa um estudo voltado para os conceitos de comunidade e cultura surda, biculturalismo, interação intercultural surda-ouvinte, trazendo as contribuições dos estudos interculturais para o desenvolvimento da competência comunicativa em usuários de uma língua.

As disciplinas "Linguística da Libras" e "Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas", com carga horária de 60h, cada uma, buscam trazer aos professores em formação estudos teóricos da língua mais voltados para a norma culta.

Enquanto existe uma sequência de 6 (seis) disciplinas de "Linguística", distribuídas em 6 (seis) períodos do curso, cuja ementa confirma a relevância dos estudos teóricos, uma disciplina prática, que é "Língua Brasileira de Sinais", é distribuída apenas em uma sequência de 4 (quatro). Consideramos que deveria existir uma maior exploração dessas disciplinas práticas para estimular a aprendizagem da língua, no caso Libras, no próprio uso dela, durante a formação do professor.

Entendemos que a prática é tão importante quanto a teoria científica. E, diante da realidade apresentada nos cursos de letras/libras, em que os professores em formação são, em grande maioria, falantes da língua portuguesa, quanto maior a oferta de disciplinas práticas, maior o contato desse professor com a língua em estudo.

Isso garantirá o desenvolvimento da sua competência comunicativa em libras, dando-lhe maiores condições de realizar um trabalho mais eficaz no desenvolvimento dessa mesma competência em seus futuros alunos. Uma vez competente no uso dessa língua, poderá ensiná-la também mais competentemente.

Observamos ainda que a disciplina de “Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de LIBRAS como Língua Materna e Adicional” é ofertada no 7º período. Pela relevância prática dessa disciplina, consideramos que seria interessante sua oferta não só em um período, mas em, pelo menos, um outro, já que ela pode muito contribuir para viabilizar a aquisição da competência comunicativa.

Dependendo de como essa disciplina será ministrada, será possível a confecção de materiais para uma melhor comunicação com usuários da libras, quando já muito se discutiu a respeito do ensino de língua, de seus usos sociais, da produção textual. Esses materiais vão mediar o processo interativo, logo, o uso da língua com todos os seus mecanismos e funcionalidades.

Acreditamos também que as disciplinas de “Linguística”, “Libras”, “Escrita de Sinais”, “Tradução e Interpretação”, distribuídas entre o início, o meio e o final do curso, em parceria, contribuem para a compreensão dos diferentes modos de usar a libras, em diversos contextos, pois, como aponta Gesser (2010), o ensino e aprendizagem de qualquer língua estão submetidos às abordagens estruturais e comunicativas.

A abordagem estrutural está atrelada a um conjunto de regras gramaticais de uma dada língua, o professor as ensina e os alunos as internalizam; enquanto a abordagem comunicativa está atrelada a um processo de desenvolvimento de habilidades com a finalidade de desenvolver uma competência comunicativa no uso dessa língua.

As disciplinas de “Ensino da Libras: teoria e prática”, “Educação bilíngue”, “Estudos Surdos” e “Estudos Linguísticos”, de acordo com ementa e bibliografia, corroboram com o que afirma Gumperz (1971) ao pontuar que um indivíduo é considerado membro de uma comunidade de fala quando faz uso das normas sociolinguísticas aceitas por essa comunidade.

Assim, se quanto mais se consegue interagir em diferentes comunidades de fala, mais competente comunicativamente se é, então essa competência requer um trabalho consciente e sistemático. Tal realidade exige um profissional que conheça as teorias e práticas linguísticas mais adequadas a cada situação comunicativa, a cada público falante, a cada propósito comunicativo, seja na sua língua materna, numa segunda língua ou numa língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência comunicativa vai além do simples conhecimento linguístico; ela envolve a capacidade de utilizar essa linguagem de maneira adequada, eficaz e sensível às nuances contextuais e culturais para se comunicar de forma efetiva e alcançar os objetivos desejados na interação.

Com a análise dos fluxogramas destes três cursos, pudemos perceber, por amostragem, que os cursos de letras possuem grande potencial contribuinte para a formação de professores de línguas conscientes de que o ensino de língua não se limita ao ensino prescritivo de regras gramaticais, mas ao desenvolvimento e ampliação da competência comunicativa dos alunos, um ensino que possibilita acesso aos diversos contextos de usos das línguas.

Mas é perceptível também que ainda há um longo caminho para que essa consciência se converta em práticas eficazes. Observamos que em dois dos cursos, a maior oferta de disciplinas que dialogam com a concepção de competência comunicativa não são disciplinas obrigatórias, estando sujeitas a serem ignoradas por muitos professores durante sua formação inicial.

Outros impasses, mas que se mostram reduzidos, são: a quantidade de horas destinadas a essas disciplinas não obrigatórias; a bibliografia indicada, que poderia conter também referências mais atuais; e indicações práticas, que em algumas disciplinas ficam muito a mercê da didática do professor que ministrará a disciplina. São impasses que podem comprometer a qualidade da formação desse professor para o ensino de línguas.

Em suma, apesar dos pontos aqui apresentados como algo que pode ser melhorado nos fluxogramas dos cursos de letras, consideramos que os projetos político pedagógicos vêm, ao longo dos anos, adaptando a oferta de disciplinas, atualizando suas ementas, bibliografias e carga horária. Logo, todas as pesquisas e

discussões a esse respeito são válidas, pois são elas que suscitam inquietações e busca por melhorias na formação dos professores.

No caso, dos cursos de letras, independente de qual área (português, inglês, libras, francês etc.), o surgimento de novas disciplinas ou a adaptação das já existentes devem primar principalmente pela formação de uma consciência de que o ensino de língua precisa garantir aos sujeitos competência para ouvir, falar, ler e escrever de forma clara e coerente, seja em situações de interação formais ou informais.

Assim, concluímos que a adequação do currículo dos cursos de formação de professores de línguas à realidade profissional que enfrentarão é necessária e deve ser permanente, contínua.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, R. S. FERRAREZI JR., C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. **The speech community**. In. Language in Social Groups. Stanford, California: Stanford University Press, 1971. p. 114-128.

HYMES, D. (1964). **The Ethnography of Speaking**. In. T. Gladwin and W. Sturtevant (Eds.). Anthropology and human behavior. Washington: D. C., [s.d], p. 99-137.

JARETA, G. **Por que o ensino do inglês não decola no Brasil**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/> Acesso em agosto de 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Situando as diferenças na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Florianópolis: Ed. Ponto de Vista, 2003. p. 23 a 88.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, Jul., 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.014

FOTONARRATIVAS NO ESTUDO DO CORPO: EXPRESSÕES (AUTO) BIOGRÁFICAS DA CORPOREIDADE E MÚLTIPLAS IDENTIDADES NA FORMAÇÃO EM DANÇA

NILSON VIEIRA PINTO

Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Mestrado Profissional em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – ProEF/IFCE, nilsonvieira@ifce.edu.br;

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

Pós-doutora em Educação e Professora do Mestrado Profissional em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – ProEF/IFCE, patriciafeitosa@ifce.edu.br;

RESUMO

O estudo do corpo e da corporeidade são concepções fundamentais na formação em dança. A relação interpessoal constituída entre um corpo que olha para si em conexão para com outro e para com o meio, pode permitir novas trajetórias formativas e pedagógicas entre as ciências biológicas e as ciências sociais. O objetivo deste escrito é compartilhar a experiência de avaliação educacional através de fotonarrativas (auto) biográficas como uma ferramenta de análise etnográfica, identitária e conceitual da própria corporeidade. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que utilizou como dispositivo investigativo e de avaliação educacional na disciplina de Anatomia aplicada a Dança, as fotonarrativas de si. Participaram do percurso avaliativo 28 estudantes do Curso Técnico de Dança do Centro Cultural Bom Jardim, em Fortaleza-Ceará. Nesta proposta, fotos e narrativas individuais foram utilizadas como instrumento de reflexão etnoanatômica e identitária do próprio corpo. A análise interpretativa das fotos e das narrativas (auto)biográficas expressaram os conteúdos abordados na disciplina sobre uma perspectiva anatômica, permitindo que relações individuais, filosóficas, culturais e artísticas, desvelassem diferentes corpos identitários, símbolos e sentidos no/do corpo que dança e na sua corporeidade. Consideramos as fotonarrativas (auto)biográficas como um importante instrumento de avaliação educacional capaz de ampliar o

conhecimento técnico-científico com o incremento de análises, discussões e reflexões acerca dos conteúdos curriculares, em especial da anatomia aplicada, a partir da análise etnográfica de si e promover novos trajetos de estudo do corpo para a formação em dança.

Palavras-chave: Fotonarrativa, Avaliação educacional, Corpo, Corporeidade, Dança.

INTRODUÇÃO

Em uma trajetória formativa em dança, o estudo do corpo e da corporeidade constituem alicerces teóricos e estéticos fundamentais. Esquadrinhar novas trajetórias formativas e pedagógicas entre as ciências biológicas e as ciências sociais possibilitam novas organizações interpessoais estabelecidas pelo corpo que olha para si em conexão para com outro e para com o meio.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação educacional deve oportunizar a concepção de novos percursos epistemológicos, explorando o lugar das suas potencialidades, reduzindo a ênfase na avaliação classificatória e ampliando a participação do estudante enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem.

A concepção do percurso educacional se estabelece a partir do “ato criador” ao legitimar a essência do ser humano (FREIRE, 2008). Identificar e refletir sobre as histórias pessoais de vida favorece o reconhecimento das múltiplas identidades, constituindo processos (auto)formativos acessíveis e solidários, propostas avaliativas inovadoras e processos pedagógicos assertivos em/na educação (JOSSO, 2004; PASSEGGI, 2011).

De acordo com Passeggi (2011, p. 6),

As narrativas como artefatos discursivos de formação existencial e profissional, dentro de um contexto institucional, nos levavam a discutir a complementaridade das noções de experiência e existência, que co-existem na expressão educação existencial. Se a noção de existência nos conduz à presença viva do humano, sua dimensão biológica nos espaços e na temporalidade do seu viver, como uma realidade objetiva, marcada por um começo e um final, a etimologia do termo experiência (experire) evoca, por sua natureza cambiante, uma estreita relação com o contínuo evanescer da formação humana em suas múltiplas instâncias. A formação, como sugere Pineau (2004), acontece na relação com o outro (heteroformação; co-formação), com as coisas do mundo (ecoformação) e consigo mesmo, na solidão do existir (autoformação).

Neste contexto, o uso de fotografias como instrumento de narração (auto) biográfica, assume uma linguagem que extrapola os aspectos visuais, artísticos e informativos, apropriando-se de múltiplas identidades, gestacionadas a partir das conexões entre os símbolos e significados específicos da fotografia e as suas experiências histórico-subjetivas, gerando encontros etnográficos através do retrato da (in)visibilidade das representações sociais (BARTHES, 1984).

Trezzi; Oliveira; Berkenbrock-Rosito (2019) afirmam que “compreender a imagem fotográfica como narrativa supõe pesquisa e interpretação”. A experiência estético-formativa de uma fotografia que narra a sua história de vida promove trajetos investigativos de si sobre o que está posto e sobre o que está por trás da narrativa.

Para Godolphim (1995) a “linguagem fotográfica tem uma sintaxe própria, que parte da perspectiva clássica renascentista e sua caixa preta”. Este autor pontua que, para fazer com que as fotos “falem”, se faz necessário conceber as características desta sintaxe fotográfica, ou seja, organizar os signos etnográficos dispostos no espaço do fotograma em associação ao contexto proposto, que neste relato trata-se do estudo do corpo na/em dança.

Ao assumirmos a natureza etnográfica das fotos apresentadas a partir da história de vida pessoal em composição aos processos educacionais e formativos, constituímos um “texto” socioantropológico que apresenta e sedimenta os conteúdos discutidos em sala de aula em (dis)cursividade com as reflexões interpretativas de cada aluno e conseqüentemente com o seu processo de aprendizagem.

Este capítulo situa as narrativas fotográficas na perspectiva da formação técnico-profissional do bailarino, baseando-se na hermenêutica de Ricoeur (1978). Parte do princípio de que “a fotografia, vista como conjunto narrativo de histórias [...] se propõe como memória dos dilaceramentos, das rupturas, dos distanciamentos, como recordação do impossível, do que não ficou e não retornará” (MARTINS, 2017, p. 45).

Neste constructo imaginário histórico-social são retratados discursos e possibilidades ontológicas, emergidas em fotonarrativas que estão implicadas em uma corporeidade em construção, desvelando signos e símbolos culturais, filosóficos, estéticos e éticos, que reestrutura os campos semânticos a partir da associação entre as linguagens escrita e subjetiva da fala (fotográfica) e entoa a consciência reflexiva da aprendizagem pedagógica e da avaliação educacional.

Desta forma, este relato tem como objetivo compartilhar a experiência de avaliação educacional através de fotonarrativas (auto)biográficas como uma ferramenta de análise etnográfica, identitária e conceitual da própria corporeidade.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, em formato de relato de experiência, que utilizou como dispositivo investigativo e de avaliação educacional, as fotonarrativas de si.

Participaram do percurso avaliativo 28 estudantes, com idades entre 18 e 35 anos, de ambos os sexos, do Curso Técnico de Dança (CTD) do Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ), em Fortaleza-Ceará, que cursavam a disciplina de Anatomia aplicada a Dança, em agosto de 2022.

O CCBJ pertence a Secretaria da Cultura do Governo do Estado do Ceará (SECULT), gerido em parceria com o Instituto Dragão do Mar (IDM), por meio de sua Escola de Cultura e Artes.

O CTD é um curso profissionalizante de formação Técnica de Nível Médio nas modalidades concomitante e norteadores explicitados na subsequente, fundamentado nas bases legais e nos princípios Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no. 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021a), no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2021b) e na Resolução nº 466/2018, que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

O objetivo do CTD é “formar Técnicos em Dança aptos para atuar como intérpretes, criadores e agentes culturais no campo da Dança, a partir de saberes práticos e teóricos dessa linguagem, possibilitando sua inserção profissional em contextos artísticos, técnicos, culturais e sociais contemporâneos” (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2021).

Para ser aluno do CTD é necessário participar de um processo seletivo, via edital, que tem como critérios: idade mínima de 16 anos, Ensino Médio em curso (para a modalidade concomitante) ou Ensino Médio concluído (modalidade subsequente) e que sejam preferencialmente alunos ou egressos da rede pública de ensino. O processo seletivo reserva obrigatoriamente, em todas as suas fases, 50% das vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas da comunidade LGBTQIA+ e moradores(as) do bairro Grande Bom Jardim, aportando as demais vagas para ampla concorrência.

A disciplina de Anatomia aplicada a Dança juntamente com outros nove componentes curriculares compõe o primeiro módulo desta formação. Trata-se de

uma disciplina ministrada em 30 horas, que se propõe ao estudo do corpo e da corporeidade, através das inter-relações entre os aspectos anátomo-funcionais e a experiência cinestésica sensível do/no movimento.

Nesta disciplina, os sistemas esquelético e muscular são utilizados como base teórica para fundamentar o trajeto pedagógico e reflexivo sobre o estudo da corporeidade em/na dança, onde compreende-se um corpo constituído por estruturas físicas e demarcações etnográficas latentes. As diversidades de experiências somáticas associadas às aulas expositivas compõem uma metodologia singular e ao mesmo tempo plural, que possibilita um constructo discursivo diário a cada encontro pedagógico.

Vale ressaltar que o estudo da Anatomia aplicada a Dança é uma disciplina integrante da área da Saúde com a gênese na Anatomia Humana. Trata-se de uma disciplina comum aos cursos de formação das áreas biomédicas, que historicamente tem sido lecionada através de metodologias de ensino com abordagens tradicionais, que, para Mizukami (1986) são ativadas por meio da instrução, via transmissão unilateral de conhecimentos, sem espaço para reflexões e balizada no conhecimento positivista, concreto e palpável.

Já, opostamente ao viés tradicional, o ensino da Anatomia aplicada a Dança, objeto de apreciação desse texto, buscou desbravar os caminhos da (auto)descoberta corpórea e exploração das possíveis interfaces entre corpo/função/movimento/símbolos, pelas narrativas em fotos e em expressões, para a compreensão de si e das conexões com o outro e com o mundo social, numa efetivação do conhecimento de um conteúdo disciplinar do CTD.

Nesta proposta curricular, fotos e narrativas individuais foram utilizadas como instrumento de avaliação educacional e de reflexão etnoanatômica e identitária do próprio corpo. No início da disciplina, foi proposto ao grupo de estudantes as fotonarrativas (auto)biográficas como dispositivo de avaliação. Esta propositiva assumiu como pergunta norteadora: "Qual a anatomia etnográfica, identitária e conceitual da própria corporeidade constituída a partir da sua história de vida?"

Durante todo o percurso curricular, o estudo da anatomia, situado em uma reflexão continuada de si, era fomentado pelas possibilidades (foto)textuais que deveriam ser entregues e discutidas ao final da disciplina, em formato de foto digital e correspondente narrativa textual.

Para garantir a privacidade e o anonimato dos estudantes, foram excluídas as imagens e narrativas que expusessem qualquer possível identificação, seja

pela reconhecimento facial ou da narrativa. Seleccionamos, pelo critério da representatividade qualitativa dos dados, sugerida por Thiollent (2003), oito imagens e narrativas para compor este capítulo. Para este autor, nos estudos de natureza qualitativa pode haver a seletividade intencional de participantes em função da relevância que estes - os participantes - apresentam em relação ao objeto de estudo. Deste modo, asseguramos que a pesquisa não perde a cientificidade pelo fato de incorporar expressões imprecisas, pensamentos dialógicos ou argumentativos no contexto estudado. Ao contrário, **“...consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigativa”**. (THIOLLENT, 2003, p.29).

A análise das fotonarrativas (auto)biográficas assume como fonte de inspiração, a hermenêutica de Ricoeur (1989), evocando a linguagem do discurso a partir das fotos e das narrativas textuais, explicitando-as enquanto obra e contexto etnográfico e identitário.

Dentro de uma perspectiva hermenêutica ricoeuriana, torna-se imprescindível considerar a influência do imaginário social nos atos fotoetnográficos, impregnados de discursos, ações e expressões do imaginário. Devendo, portanto, ser interpretados, na busca pela compreensão das implicações filosóficas, políticas e pedagógicas.

De acordo com o Artigo 1o. Parágrafo único, Inciso VIII, da Resolução 510/2016/CNS, por se tratar de um relato de experiência, esta atividade não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa. Contudo, ressalta-se que todas as imagens utilizadas neste capítulo possuem consentimento assinado em termo ético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compartilha-se neste escrito fotos e narrativas produzidas enquanto instrumento de avaliação educacional, mas que se amplifica enquanto obra, teórica e poética, que discursa de forma etnográfica, identitária e conceitual sobre o corpo e a corporeidade do bailarino em formação profissional.

Diante de uma abordagem hermenêutica, considera-se a influência do imaginário social nas imagens e narrativas, compondo os signos e significados do “ser-no-mundo” (RICOEUR, 1989), algo valioso nas construções e reflexões identitárias e no firmamento dos conceitos anátomo-educacionais.

Nesta trajetória, Silva (2011) pontua que “uma linguagem mediada por signos pode evidenciar a polissemia dos símbolos, os sentidos múltiplos e a manifestação do inconsciente nas motivações sociais”. Diante de uma perspectiva em educação, esses signos constituídos pelas fotonarrativas promovem uma educação emancipatória (FREIRE, 1980) que considera o corpo e a corporeidade como uma manifestação histórico-crítica da própria realidade com o mundo e o torna livre enquanto expressão de si.

Este percurso analítico se inicia com a retratação de conceitos e terminologias da anatomia humana que se enredam com as histórias pessoais de vida de cada aluno, conforme podemos verificar na figura 1.

Figura 1: a. A flexão e extensão do homem sobre a natureza que o alimenta e o come; b. Se os meus ciclos fossem um movimento eles seriam uma... circundação.



Nestas imagens, terminologias anatômicas dos movimentos articulares como a flexão, a extensão e a circundação, compõem a narrativa histórica destes estudantes, sobressaltando movimentos que ultrapassam os conceitos e se fundem com os ciclos de vida.

Em contemplação, destaca-se uma natureza que ao mesmo tempo que o alimenta, o “come”, em atos de “flexão e extensão” (Figura 1a), simplificadamente

conceituados pela diminuição e pelo aumento do ângulo articular, respectivamente e, ciclos de vida paragonados a "circundução" (Figura 1b), inicialmente conceituada como um movimento em amplitude de até 360 graus que ocorre em articulações esferoides, como as do ombro e do quadril (HALL, 2020).

Estas (rel)ações articulares apontam para uma história constituída por relevos de "flexão e extensão" simbolizando os "altos e baixos" da vida, as lutas e conquistas, o bem e o mal, o dia e a noite, o sol e a lua, e todas as dualidades presentes na natureza humana e que, passeiam neste enlace histórico vivido por constantes "circunduições" individuais, filosóficas, culturais, éticas e estéticas.

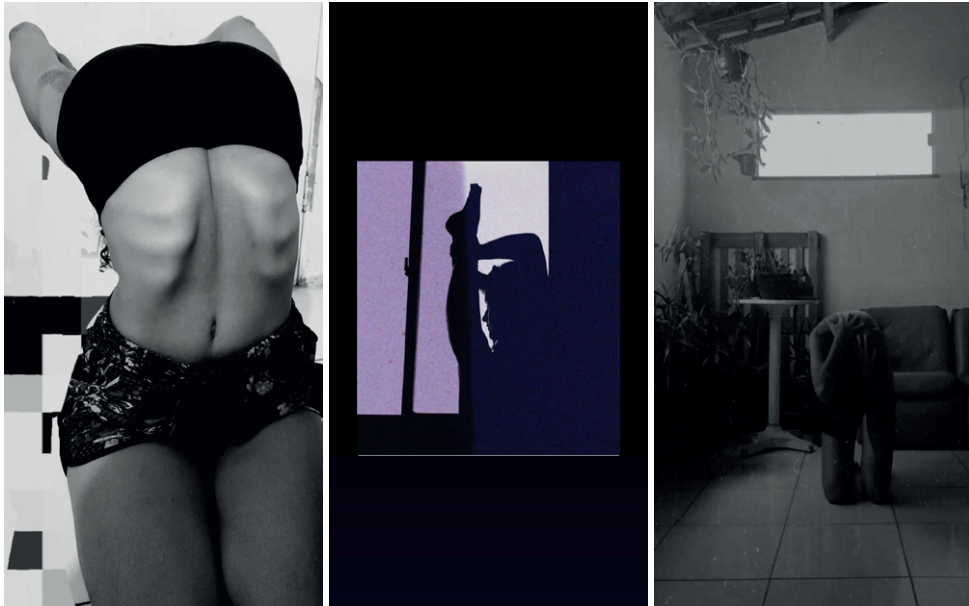
Neste contexto, Richo (2008) comenta que no ciclo da vida passamos por constantes processos que finalizam e dão início a um novo ciclo, nos levando a aceitar a impermanência e entender que não há linearidade nesta biografia. Por vezes, quando compreendemos estes desníveis cíclicos existenciais, em constante movimento, nos libertamos dos apegos do passado e percebemos que nossos planos são incertos, nem sempre indolores, mas que nos marcam e firmam a nossa história de vida. Esta peculiaridade, nos mostra que estas experiências cíclicas e duais são únicas e nunca ocorrem da mesma maneira em dois sujeitos (PALACIOS, 1995).

Em adição, percebe-se nesta categoria de imagens os fundamentos da Teoria de Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel, onde os símbolos integram de modo tácito e não arbitrária com aquilo que o estudante já possui na sua estrutura cognitiva (MOREIRA, 2012). Nesta análise hermenêutica, o processo de aprendizagem dos conceitos anatômicos se consolida quando ocorre a interação entre as estruturas cognitivas pré-existentes e as proposições fotobiográficas da própria corporeidade.

Desta forma, celebra-se o processo de avaliação educacional proposto, quando testemunhamos o estudante refletindo e construindo o seu próprio conhecimento, quando a avaliação se torna uma "reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões (HOFFMANN, 2017), refletindo sobre a sua realidade e conexão com os contextos educacionais vivenciados.

Somado aos elementos anatômicos conceituais, identificamos signos e símbolos permeados no/pelo corpo etnográfico, o qual compõem uma corporeidade (auto)biográfica impregnada de sentidos sociais e pungentes. Estas relações são ilustradas na Figura 2.

Figura 2: a. Adapte-se e vá além, entre onde não te cabe e sinta a força do ar expandindo o teu corpo alcançando espaços em si, adentrando espaços além; b. Nas junções das tuas articulações vejo seus entrelaços para preencher suas partes vazias, mesmo que rachem o tecido de sua pele, de todos os ângulos sua beleza reflete na luz; c. Sentimentos viscerais.



Nestas fotos (auto)biográficas identificamos narrativas que demarcam os enfrentamentos cotidianos, situados em uma corpo que “adapta-se”, que “entra onde não te cabe” para conseguir “ir além”, “expandindo o teu corpo alcançando espaços em si, adentrando espaços além” (Figura 2a). Nesta corporeidade invadida pelo contexto etnográfico, as articulações se relacionam a oportunidade de “preencher suas partes vazias”, evidenciando que este corpo biográfico ocupa esses espaços internos vazios. Em continuidade, declara que “mesmo que rachem o tecido de sua pele, de todos os ângulos sua beleza reflete na luz”, no entendimento de que mesmo diante da dor, este corpo ainda sobrevive com plenitude (Figura 2b). Nesta série fotográfica, retrata-se ainda um corpo retraído tomado por “sentimentos viscerais” em meio a ausência de cores (Figura 2c), uma expressão interpessoal do corpo com o meio em que vive.

Christine Delory-Momberger (2012) pontua que as biografias desvelam a dimensão funcional de uma vida em sociedade, marcada pelo passado de enfrentamentos e pelas expectativas de futuro. Desta forma, uma vida fotonarrada torna-se um instrumento de compreensão das questões sociais, expondo o seu espectro vivido e a sua jornada de transformação. Estas, circulam num campo de saberes

no qual as imagens etnográficas, emprestam significados aos confrontos e aos dramas estruturados em sociedade.

A esse respeito, Pais (2007) pontua que “quando a reflexividade impositiva (orientada pelo passado) se confronta com a reflexividade transformadora (orientada para o futuro) geram-se situações dilemáticas”, nos obrigando a tomar decisões e a assumir negociações, em prol de uma afirmação de identidade. Desta forma, o corpo torna-se algo individual, reflexivamente mobilizado pelos medos e anseios impostos pela sociedade, fazendo com que o cotidiano seja coabitado pelos dilemas.

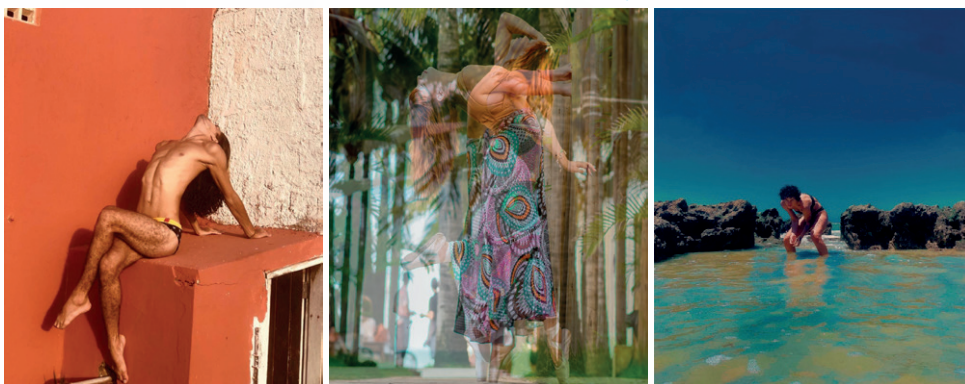
Diante destes dilemas, a existência se conecta com as inúmeras relações histórico-culturais, entoando uma dependência ontológica com o mundo. Estarmos expostos aos outros e às circunstâncias, constituem e pervertem o ser e o devir, corpos, símbolos e as possibilidades de estar com e entre outros, (des)apropriando a vida, de acordo com as suas relações sociais, políticas e econômicas.

Nestas imagens, identificamos as relações entre estes corpos sociais “adaptados”, que mesmo diante dos enfrentamentos cotidianos em busca de “preenchimentos” diversos, ainda se sentem vazios por dentro, embebecidos em “sentimentos viscerais” de frustração e luminosidade.

Sob a ótica de Merleau-Ponty (1999) para além do corpo biológico, o corpo social ao experimentar e perceber o mundo sensivelmente, amplifica as suas relações com o outro, ocupando um mundo fenomenológico onde se pressupõe o encontro das experiências próprias e alheias, formadas por uma intersubjetividade e construtoras da corporeidade social.

As relações etnográficas apresentadas nas figuras anteriores se agrupam aos símbolos identitários expostos na figura 3. Nesta análise hermenêutica, o “corpo travesty” narra a sua biografia em enlaces anatômicos potentes, associando estruturas corporais e sua corporeidade, evidenciado pelos seus valores éticos e morais, dotado de brio e dignidade; o “corpo dança”, encontra-se imbricado em uma narrativa anátomo-funcional de um corpo livre e habitado por amor, que alberga uma história inexprimível por si, mas susceptível de comunicabilidade através do corpo que dança; e, o “corpo suporte”, que narra uma corporeidade moldada as pelejas físicas e emocionais, constante e diariamente transitadas entre a mente e o corpo, sendo amparadas e acolhidas pelo corpo que dança

Figura 3: a. Lacración, primeira de seu nome, pioneira mother travesty do majorette, tão reta quanto seu abdômen, tão sedosa quanto seus capilares, tão saliente quanto seu quadríceps, forte como seu esternocleidomastóideo que sustenta a coroa que é seu crânio que por sua vez comporta toda sua massa gelatinosa, tão esplêndida quanto seus esplênios, tão esguia quanto seus longuíssimos e tão perfeita aos seus e aos olhos de outros que tem os receptores de luz funcionais. b. Conto em minha linguagem corporal o meu estado inevitável de liberdade e nas curvaturas de minhas vértebras em movimentos multiplanares transbordo em meu ser através de minha carne o amor que habitas em mim. Inclinar-se na postura do meu dançar, o pulsar do meu coração reverbera por minhas veias, por cada célula e em cada osso do meu corpo. Minha dança tens contado a história que não consigo contar; c. Suporte diário de cargas físicas e emocionais, mantendo-me rígida enquanto flexível. Ecoa sensações, sinais e informações partindo da mente pro corpo. Faço da dança meu eixo central, dança que me protege e traz equilíbrio para condução do meu ser.



Estes diferentes “seres corporais” anunciados na figura 3 exprimem uma narrativa antropológica que oferta “sons e ruídos a um silêncio que parece ocupar o interstício palavra-imagem” (CARRIJO, 2012). Nesta categorização, para além dos elementos estéticos e técnicos, as imagens se relacionam intimamente com as identidades dos sujeitos, conferindo-lhes uma identidade retórica e/ou fictícia, que pode ser fruto de uma composição plástica e social, singular e plural, entretanto, não menos real.

Neste contexto, faz-se importante trazer à tona o conceito de identidade narrativa proposto por Ricoeur (2010), onde o sujeito, apesar das transformações, poder ser reconhecido no tempo. Para este autor, o ser humano é *idem*, em referência ao que permanece imutável e *ipse*, ao mutável ao longo da vida. Assim, na perspectiva ricoeuriana, trajetórias narrativas são geradores de identidade, onde o convívio com a própria história, constitui aprendizados e amplifica a compreensão de si e de si com o mundo.

Corroborando com esta perspectiva de ipseidade ricoeuriana, Freire (2008) pontua que o ser humano é inconcluso, ou seja, que está em constante processo de

autoformação e reconstrução, dependente das interações socioculturais, articulada tanto com a concepção ontológica de um ser em formação, como o da gnosiológica estabelecida pelo ato educativo, como proposto neste estudo (DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020).

Nestes retratos simbólicos, múltiplos e polissêmicos, tessituras históricas e identitárias vão sendo desveladas, reconstruídas e reorganizadas, amalgamadas aos conceitos anatômicos em um processo de autoformação da corporeidade. Ao leitor-observador que contempla essas imagens, em uma ação inicialmente visual, mas posteriormente háptica, somam-se novos sentidos e significados ao corpo em conexão com o mundo. Este também se beneficia deste trajeto formativo-pedagógico.

O conceito do sistema/sentido háptico foi proposto pelo psicólogo americano James Jerome Gibson (1966) que se refere a coordenação interativa entre os ambientes interno e externo. Para este autor, quando observamos algo através do sentido háptico, temos a experiência de um encontro, em que através da intrasensorialidade, nos relacionamos e nos comunicamos entre os mundos interno e externo.

Para Cesar (2022), em um ato contemplativo podemos ser tomados pela experiência háptica, permitindo com que aquilo que vemos nos “toque”, nos informe algo que ainda não conhecemos, entrando em comunicação com o sentido identitário desta fotonarrativa, modificando a atitude de percepção. Neste momento, devemos nos permitir ser tocados pelo estímulo visual, aprendendo a observar o mundo, escutando as palavras a partir do coração.

Este é o momento em que, menos gramaticável do que a palavra, para ser uma ponte entre interpretações ou mesmo uma interpretação objetivamente “imaginada” de algo, a fotografia ousa querer ser mais fiel do que a própria palavra (BRANDÃO, 2004, p. 17).

A identidade de si se constitui através da interação com o outro e com o meio, ocupando um lugar único, que por vezes pode ser visto de maneiras diferentes a cada olhar, mesmo quando realizado pela mesma pessoa. Portanto, esta construção da consciência de si (identidade), além de inconclusa, como discutida anteriormente, torna-se um produto do compartilhamento do nosso olhar com o olhar do outro, decifrada mutuamente em meio as relações socioculturais (SOUZA; LOPES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, as fotonarrativas (auto)biográficas foram utilizadas como instrumento de avaliação educacional, reflexão dos conteúdos curriculares e análise etnográfica de si, constituindo novos trajetos para o estudo do corpo e da corporeidade na formação em dança. Neste constructo, as imagens “narraram” corpos conceituais, filosóficos, socioculturais, identitários, éticos e estéticos, a partir da hermenêutica ricoeuriana.

As fotos aqui narradas são mediadores entre as histórias de si (passado, presente e futuro) e o “corpo anatômico” em aprendizado, favorecendo a construção de novos significados sobre a corporeidade. Este ato imagético-estético constrói uma dialética pessoal onde novas representações são constituídas e transformadas em textos hermenêuticos.

Nesse sentido, Ricoeur (2010), declara que talvez “não estejamos propensos a ver nessa cadeia de episódios de nossas vidas aquelas histórias ainda não contadas, histórias que pedem para serem contadas, histórias que oferecem pontos de ancoragem para a história”, mas podemos aprender com estas histórias.

Esta contribuição textual aponta as fotonarrativas (auto)biográficas como uma importante possibilidade instrumental nas diversas trajetórias de avaliação educacional, permitindo um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, onde todos são atores ativos desta formação, onde não são negados os conhecimentos sociais e humanísticos, e onde são oportunizados o inarrável e o invisível, transformando signos e símbolos em representações sociais, humanas e éticas que extrapolem a limitada avaliação de teorias.

Em tempos em que as imagens se tornam cada vez mais comuns, acessadas de imediato pelos smartphones e publicizadas nas redes sociais instantaneamente, observar fotos e ler narrativas, de forma lenta, pessoal e interativa, parece ser um ato de aventura. Em tempos em que a educação é invadida pelos excessos de informação e imagens, interpretar signos e símbolos, dando-lhes sentidos e sentimentos, favorecendo uma formação humana e emancipatória, torna-se valoroso. Sobretudo, diante de uma intensificação potencializada pela pandemia da Covid-19, que tonificou a exposição das múltiplas corporeidades através das redes sociais.

Diante desse imediatismo fotográfico assumimos dilemas, pessoais e coletivos, de sobrevivência que, por vezes, nos insere em uma dinâmica social que oprime corpos, altera as identidades e aliena os significados da/na imagem fotográfica.

Aos poucos, o olhar histórico e afetivo das fotos vai assumindo novas querenças e reduzindo a sua constelação de representações afetivo-pedagógicas.

Portanto, torna-se inadiável refletir sobre esses corpos e essas representações da corporeidade imagéticas, constituindo elementos etnográficos significantes e transformadores da realidade social, acessados nos diversos espaços individuais e coletivos, filosóficos, culturais e artísticos, éticos e estéticos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. A câmara clara. São Paulo: **Nova Fronteira**, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Fotografar, documentar, dizer com a imagem. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, v. 18, n. 2, p. 27-54, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP No. 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. 4a. Edição. Set. 2021. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

CESAR, Bel. Viver bem e morrer bem: agora e sempre: como superar traumas, lutos e lidar com o processo da morte. São Paulo: **Gaia**, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: **Edufrn**, v. 393, 2012.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho; SILVA, AFG da. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 29, p. 353-369, 2020.

DE OLIVEIRA SILVA, Luzia Batista. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 19-36, 2011.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: **Cortez e Moraes**, 1980.

_____. Pedagogia da esperança. 15 ed., São Paulo: **Paz e Terra**, 2008.

GIBSON, James J. The Senses Considered as Perceptual System, Cornell University, Boston: **Houghton Mifflin Company**, 1966.

GODOLPHIM, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, v. 2, n. 01, p. 161-185, 1995.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, Conselho Estadual de Educação. **Resolução no. 466/2018, que regulamenta a Educação Profissional Técnica de nível médio no Sistema de Ensino do Estado do Ceará**. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLU%C3%87%C3%830-N%C2%BA-466.2018.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

_____. Instituto Dragão do Mar, Porto Iracema das Artes. **Plano de curso – Curso Técnico em Dança**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://ccbj.org.br/wp-content/uploads/2023/02/CTD_PLANO_DE_CURSO_2021_APROVADO.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

HALL, Susan J. Biomecânica básica. 8 ed., São Paulo: **Guanabara Koogan**. 2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: **Cortez**, 2004.

MARTINS, José de Souza. Sociologia da fotografia e da imagem. 2 ed., São Paulo: **Contexto**, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: **Martins Fonte**, 1999

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antonio. Al final, que és aprendizagem significativo? **Curriculum**, v. 25, p. 29-56, 2012.

PAIS, José Machado. Cotidiano e reflexividade. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 23-46, 2007.

PALÁCIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e Educação Psicológica Evolutiva. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freiriano**, v. 11, n. 11, 2011.

RICOEUR, Paul. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: **Imago**, 1978.

_____. Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II. Porto: **Rés-Editora**, 1989.

_____. Escritos e conferências I. torno da psicanálise. São Paulo: **Loyola**, 2010.

RICHO, David. The five things we cannot change: And the happiness we find by embracing them. **Shambhala Publications**, 2008.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de pesquisa**, p. 61-80, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TREZZI, Clóvis; OLIVEIRA, Moyses Romero Borges; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. Narrativas fotográficas: uma contribuição para a formação do professor. **Conhecimento e Diversidade**, Niteroi, v. 11, n. 24, p. 91 – 103, 2019. **eech community**. In. Language in Social Groups. Stanford, California: Stanford University Press, 1971. p. 114-128.

HYMES, D. (1964). **The Ethnography of Speaking**. In. T. Gladwin and W. Sturtevant (Eds.). Anthropology and human behavior. Washington: D. C., [s.d], p. 99-137.

JARETA, G. **Por que o ensino do inglês não decola no Brasil**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/> Acesso em agosto de 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Situando as diferenças na educação de surdos**: inclusão/exclusão. Florianópolis: Ed. Ponto de Vista, 2003. p. 23 a 88.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, Jul., 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.015

GEOCARTOGRAFIA E ENSINO: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM DOIS ESTADOS DO NORDESTE BRASILEIRO

TIAGO SANDES COSTA

Doutorando em Geografia – Tratamento da Informação Espacial pela PUC Minas (Bolsista Capes II).
Docente do IFMA, Campus São João dos Patos. tiago.costa@ifma.edu.br

HELYZANNE ALVES DA SILVA

Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia. helyzanne1@gmail.com

RESUMO

As relações estabelecidas entre os estudos geográficos a partir da inserção da Cartografia são históricas. Nos últimos séculos, a Cartografia contribuiu significativamente para compreensão e análise do espaço geográfico, e mais recentemente, por meio do Geoprocessamento e da comunicação Cartográfica, através da semiologia gráfica, possibilitaram uma nova proposta metodológica para o ensino da Geografia, tendo em vista que, o mapa não deve ser somente expositivo, mas responsável por desencadear raciocínios para o entendimento do espaço geográfico. Dentro dessa perspectiva, objetiva-se descrever a importância da linguagem cartográfica, a partir das representações cartográficas, como método de ensino-aprendizagem no ensino da Geografia em duas Regiões Imediatas, compreendendo assim, a proeminência da prática docente ao estabelecer um novo olhar à Cartografia. Metodologicamente, a pesquisa tem um caráter qualitativo estando alicerçada a partir do levantamento da literatura e aplicação de questionário, onde foi utilizado o **Google forms**, para posterior tratamento das informações. As discussões que podemos estabelecer a partir dos resultados estabelecem parâmetros que passam pela formação do professor. A falta de investimentos em laboratórios, softwares e equipamentos inviabilizam o desenvolvimento acadêmico na disciplina de Cartografia que possibilitaram aos estudantes de Geografia desenvolver suas atividades docentes priorizando a educação cartográfica.

Palavras-chaves: Regiões, Ensino, Ciência Cartográfica.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento histórico a Cartografia vem contribuindo significativamente para compreensão do espaço geográfico. Essa Cartografia é estabelecida a partir dos povos primitivos com a produção de Cartas Marítimas, gênese na Cartografia, mapas Esquimós representando curvas de nível e Asteca representando os feitos históricos. De acordo com Castro (2012, apud OLIVEIRA, 2012), desde os povos primitivos comprova-se a existência do uso da cartografia. Mapearam abrigos, as trilhas para a caça, e as rotas de navegação. Um dos mapas mais antigos, os Babilônios, datados de 2500 a.C. faz referência a representação de um rio que, possivelmente, seja o rio Eufrates.

A cartografia é definida como a ciência que representa de forma gráfica a superfície terrestre, assim sua função vai desde a elaboração, transpassando pela aplicação e finalizando com a análise dos mapas. Por intermédio dos símbolos que a cartografia colaborou para a história do homem, uma vez que precisavam marcar os espaços que tinham disponibilidade de alimentos.

Como parte da Geografia, a ciência cartográfica oportuniza ao discente uma abrangente compreensão do espaço geográfico, apresentando-se de suma importância para estudantes da educação básica. Na sua pluralidade, ela estabelece a percepção de variáveis que possibilitam uma releitura dos estudos geográficos, a exemplo da paisagem, lugar, orientação, entre outros, incentivando o discente a observar e identificar o espaço que faz parte, de tal forma que ele se movimente e o represente.

A cartografia do século XXI assume grande importância nos que diz respeito ao ensino da geografia, onde está busca formar cidadãos que saibam fazer a leitura do espaço geográfico, nas suas variadas escalas e configurações, que ainda compreendam o sistema e as estruturas que formam a sua organização espacial. A presença dos materiais cartográficos nas práticas escolares de Geografia sempre foi marcante, tanto que o mapa é tido como objeto simbólico e representante do trabalho desenvolvido pela Geografia na Educação Básica. Nesse sentido, podemos ressaltar a importância que Katuta (2007) destaca com relação à integração de variadas linguagens no ensino de Geografia.

Para o ensino de geografia, a cartografia temática se estabelece enquanto instrumento de comunicação por meio da semiologia gráfica. A Cartografia se constitui como um sistema de análise da representação codificada de signos, tendo

o mapa como um importante instrumento de grande poder de sintetização. Essa é a grande importância da Cartografia para o ensino da Geografia, interessa-se com a organização do espaço (FRANCISCHETT, 2002). As representações se apresentam como fator preponderante para o desenvolvimento dos conhecimentos e sua espacialização. Assim, nos livros didáticos os gráficos e cartogramas devem interagir com os textos, complementá-los como também contribuir para a organização pedagógica das aulas (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009).

Algumas abordagens deverão ser eminentemente discutidas no que se refere à proposta pedagógica encontrada nos livros didáticos. Observamos nitidamente apenas referências à cartografia que não apresentam em seu escopo aspectos extremamente relevantes no tocante à análise espacial. Outro aspecto relevante é a formação acadêmica, discutida por Katuta (2000) em que muitas vezes podem ser os livros didáticos e os autores dos mesmos que acabam “escolhendo” os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Geografia e isso reflete os vários problemas da má formação dos professores. Portanto, o presente estudo justifica-se pela proposta de discussão da inserção da Cartografia como método de análise dos fenômenos espaciais no ensino da Geografia em todas suas interfaces, objetivando uma análise no campo teórico-metodológico em duas distintas Regiões e seus diferentes níveis do ensino-aprendizagem.

Metodologicamente, a pesquisa tem caráter qualitativo e está alicerçada em uma ampla revisão de literatura. Para encaminharmos as análises foram aplicados questionário, disponibilizado por meio do *Google Forms*, para professores de Geografia, possibilitando uma caracterização sob a perspectiva da visão docente sobre a temática abordada.

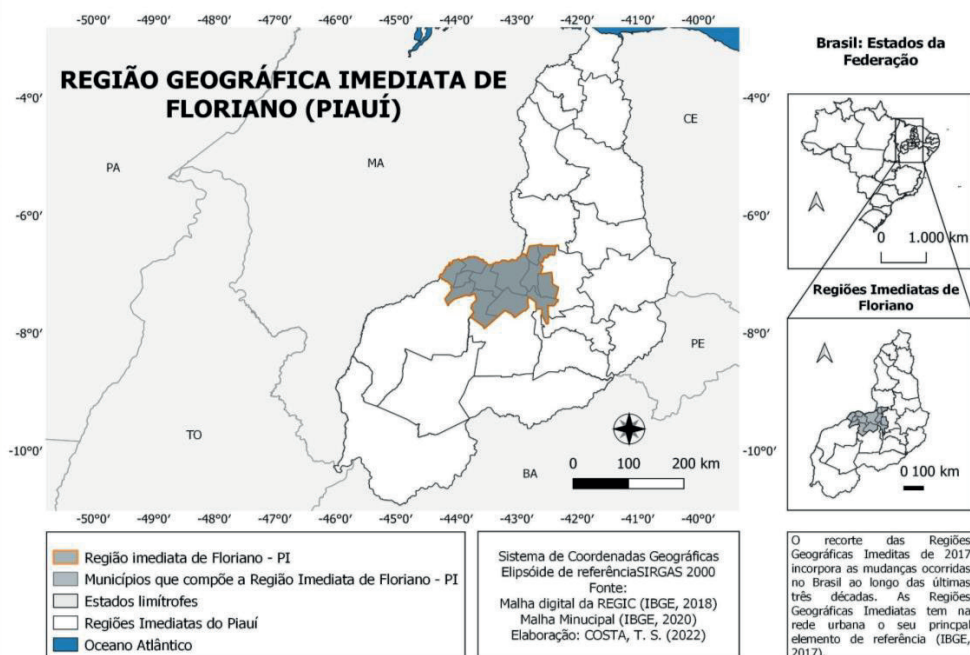
2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÕES DAS ÁREAS DE ESTUDO

Para o desenvolvimento deste estudo foram definidas duas Regiões Geográficas Imediatas (IBGE, 2017) tendo como base as áreas de influência das Cidades (REGIC) definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Essa divisão tem por objetivo contribuir com o planejamento e subsidiar políticas públicas nas esferas federal e estadual, disponibilizando dados geocientíficos pela próxima década. A delimitação das áreas objeto da pesquisa foi definida

a partir da atuação docente dos pesquisadores. A figura 1 traz a localização da Região Imediata de Floriano, no Estado do Piauí.

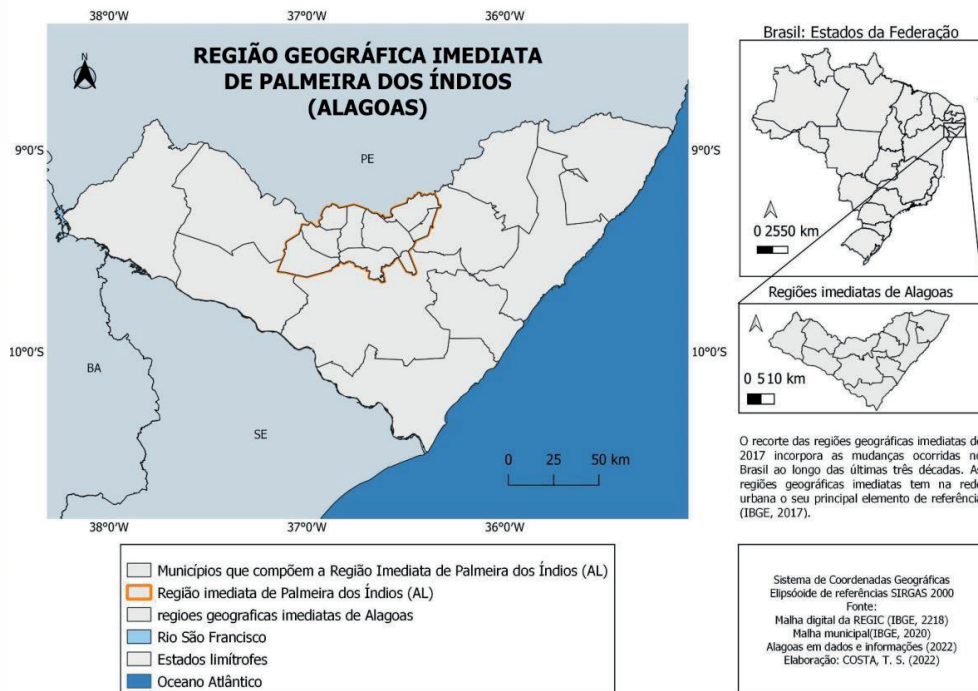
Figura 1 - Localização da Região Imediata de Floriano



Fonte: Autores, 2022

Na figura 2 está representada a Região Imediata de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas, a segunda área selecionada para o desenvolvimento do estudo.

Figura 2 - Localização da Região Imediata de Palmeira dos Índios



Fonte: Autores, 2022

A tabela 1 faz menção aos municípios que compõem a rede urbana dessas regiões que têm Floriano e Palmeira dos Índios como centro local.

Tabela 1 - Centro local, municípios e população das Regiões Imediatas.

Região Imediata de Floriano (Piauí)	Região Imediata de Palmeira dos Índios (Alagoas)
São José do Peixe	Quebrangulo
São Francisco do Piauí	Paulo Jacinto
Porto Alegre do Piauí	Palmeira dos Índios
Nazaré do Piauí	Minador do Negrão
Marcos Parente	Major Isidro
Landri Sales	Igaci
Jerumenha	Estrela de Alagoas

Região Imediata de Florianópolis (Piauí)	Região Imediata de Palmeira dos Índios (Alagoas)
Itaueira	Cacimbinhas
Guadalupe	Belém
Francisco Ayres	
Florianópolis	
Canavieira	
População	População
127.898 habitantes	175.886 habitantes

Fonte: IBGE, 2021 (Adaptado)

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos percorridos no presente estudo foram alicerçados em três etapas: Inicialmente foram trilhados caminhos teóricos a partir de um amplo levantamento da literatura que consolidou o embasamento teórico deste artigo. Ainda nesta fase, procedemos com a obtenção dos dados primários a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),¹ e, por conseguinte, a aplicação de questionários² que subsidiaram a discussão dos resultados sobre a percepção dos docentes no que concerne ao ensino de Cartografia nas aulas de Geografia.

Na segunda etapa utilizamos o banco de dados do IBGE com o cadastro das localidades selecionadas contendo as seguintes informações: nome da localidade, subordinação político-administrativa e as coordenadas geográficas em Graus Decimais, referidas ao datum SIRGAS 2000 (IBGE, 2020). Os municípios

- 1 De acordo com a resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que trata das especificidades éticas em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais é possível realizar a coleta de dados primários com seres humanos sem a necessidade de submissão e aprovação via Conselho de Ética em alguns casos, a exemplo de quando a "atividade [for] realizada com o **intuito exclusivamente de educação, ensino** ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, **de curso técnico**, ou de profissionais em especialização" (BRASIL, 2016, p. 02, grifo nosso).
- 2 O *Google Forms* é uma ferramenta do *Google Workspace* usada para criar formulários personalizados para pesquisas e questionários online em que as respostas são organizadas em gráficos e podem até ser exportadas para uma planilha. Fonte: <https://blog.safetec.com.br/colaboracao/como-usar-google-forms/> Acesso em 30/04/2022.

foram selecionados utilizando como referência espacial as Regiões Imediatas de Floriano-PI e Palmeira dos Índios-AL. A partir de técnicas de geoprocessamentos disponíveis no *software* Qgis, as bases de dados foram unificadas e as novas camadas foram elaboradas.

Por fim, na última etapa, realizamos a espacialização dos dados em ambiente de Sistema de Informação Geográfica (SIG) do *Qgis* e elaboramos o seguinte produto cartográfico que subsidiou a caracterização das áreas de estudo: i) mapas de localização da área de estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 UMA ABORDAGEM HISTÓRICA ATRAVÉS DO TEMPO

A década de setenta foi marcada pelo início da corrente do pensamento geográfico tradicional, onde a mesma [...] se limitava a observar, descrever e explicar a paisagem, utilizando o “olho clínico”, não usava técnicas que a levassem a ver o que se fazia, de forma invisível, na elaboração da paisagem [...]” (ANDRADE, 2006, p.154). Nesse sentido, o ensino ministrado nas escolas, neste período, era voltado para a descrição das paisagens naturais e humanizadas, tendo o aluno o dever de memorizar os elementos que compunham a paisagem (CASSAB, 2009, p. 12). Em outras palavras, quando a Geografia tradicionalista chegou ao seu topo, os alunos eram motivados a serem apenas meros reprodutores do conteúdo trabalhado na sala de aula, sem fazer questionamentos ou reconstrução do conhecimento.

Por outro lado, o século XXI retrata o Ensino da Geografia, mais precisamente da cartografia, com variadas vertentes metodológicas, não sendo necessário de se prender apenas a teorias, sendo assim uma forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Pois a geografia desse momento requer mais do que conhecimentos cartográficos, ela busca formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Sendo assim Cassab (2009, p. 06), mostra uma nova visão de geografia em relação aos seus objetivos, relatando que “[...] o ensino volta-se para o estudo das ideologias políticas, econômicas e sociais e nas relações entre sociedade, trabalho e natureza [...]”.

O ensino da Geografia concomitante a cartografia tem progredido, mesmo que lentamente, mas com muitos pontos positivos. Pois nota-se uma nova maneira

dos docentes atuarem na sala de aula, de forma eficaz e proveitosa, oportunizando assim uma reformulação do Tradicionalismo dos anos setenta.

Pois como diz Passini (2007), a escola deve encontrar maneiras a cada contexto escolar para que seja capaz de expandir inúmeras habilidades, necessárias tanto dentro como fora do ambiente escolar. E é então nesse momento que se deve inserir a cartografia para o desenvolvimento das habilidades do discente, dispondo de ferramentas, como a imaginação ligada à criatividade, o raciocínio e a percepção do espaço.

Desta maneira, comprova-se a importância de se trabalhar em conjunto com a geografia e cartografia, visto que a segunda pode contribuir na compreensão dos conhecimentos da primeira, desta maneira defende Castellar e Vilhena:

“[...] Ensinar a ler em Geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico”, haja vista que a cartografia expressa informação e conhecimento, e exige a habilidade de interpretação e análise das informações geográficas (CASTELLAR E VILHENA, 2010, p. 23).

No entanto, a linguagem cartográfica tem se deparado com alguns fatores que interferem na atuação de fato, tais como formação docente ineficiente em relação os conhecimentos cartográficos, conseqüentemente dificuldade de dispor de metodologias variadas que se enquadrem ao perfil de cada aluno.

O ato de ensinar tem se tornado um desafio não apenas ao professor que acaba de se deparar com o magistério, mas também aos professores com mais experiência, e na geografia não tem sido diferente. Uma vez que os problemas enfrentados pelos professores interferem direta ou indiretamente na absorção de conhecimentos, entre esses, podem ser citados a dificuldade do professor com o assunto, a estrutura da escola, a indisciplina e não menos importante, a falta de interesse dos discentes.

Vale ressaltar, nesse momento, que quando se fala nessas dificuldades do docente recém-formado nos remete a refletir sobre sua formação, que por vezes deixa a desejar o que explicaria suas “inabilidades” em ensinar, pois quando ainda na fase acadêmica recebem por vezes um embasamento teórico que não condiz com a realidade a ser vivida nas futuras práticas pedagógicas. Sendo assim, Moreira discorre que o ensino da Geografia:

[...] tem se tornado uma tarefa cada vez mais ampla, pois, além dominar os conhecimentos relativos aos conceitos/categorias inerentes ao ensino dessa disciplina, faz-se necessário selecionar e saber utilizar linguagens adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem. Uma das linguagens mais utilizadas no ensino de Geografia é, indubitavelmente, o mapa. Ele favorece a compreensão sócio-espacial, na medida em que possibilita realizar estudos comparativos das diferentes paisagens e territórios representados em várias escalas (MOREIRA, 2008, p. 2).

Nessa linha, apresenta-se aqui, a Geografia como a ciência que considera a relação existente entre o corpo social e o meio e a Cartografia como um dos instrumentos utilizados para esse estudo, ou seja, a Cartografia torna-se uma ferramenta de uso da Geografia. E assim a Geografia nasce com o propósito de levar as pessoas a terem uma visão crítica do espaço onde estão inseridos e a poderem atuar mais conscientemente sobre o mesmo. Para tal compreensão Cavalcante propõe que:

[...] as habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas desenvolve-se ao longo da formação dos alunos. Não é um conteúdo a mais no ensino da Geografia, ele perpassa todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos de Cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo (CAVALCANTE, 2002, p.16).

Ainda frisa Weisz (2002, p. 71), “o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar”. Confirma-se assim a importância do professor enquanto motivador dos seus alunos, encarregado por gerar a curiosidade e ainda instigar os alunos a repensarem sobre os conceitos e a importância do mapa, como e por quem ele foi feito, etc. E é nesse momento que a preparação do professor deve ser relevante sobre o assunto, transmitindo assim confiança, segurança e induzindo o espírito crítico do alunado, mostrando a cartografia como algo prazeroso na sala de aula.

3.2 O CONCEITO DE CARTOGRAFIA

A última metade do século XXI é marcada por uma reaproximação da cartografia com o Ensino da Geografia, sendo esta uma linguagem fundamental para a formação de um cidadão crítico e leitor do espaço geográfico, isto é analisado sobre

uma concepção teórico-metodológica não tradicionalista. Ao tratarmos o conceito de Cartografia numa perspectiva moderna, Oliveira (2010) afirma que

É preciso, nesse contexto, se pensar o mapa sob diversas perspectivas, uma vez que, ao longo da história, esse instrumento foi concebido de diferentes formas, estruturado segundo modelos diversos e representando diferentes fenômenos. Porém, um elemento se coloca de forma geral no que se refere ao mapa, é o princípio de representação espacial. (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Nesse sentido a cartografia é uma forma de linguagem de grande significância ao Ensino de Geografia, uma vez que esta é um meio de comunicação e informação geográfica essencial. Na visão de Oliveira (2010) a disciplina escolar Geografia tem por objetivo apresentar conceitos geográficos, fez e faz uso de mapas em seus livros didáticos. E dentro dessa inter-relação, o mapa apresenta um importante recurso, inclusive, ratificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)³.

Na fase da globalização os conhecimentos cartográficos bem como habilidade de leitura e interpretação da realidade espacial assumem um lugar de destaque, pois a cartografia representa um dos principais recursos pela sociedade para ampliar os espaços territoriais e organizar sua ocupação, assim Castrogiovanni relata:

A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, P.39).

Todavia, o mapa é composto por alguns elementos básicos para sua leitura e interpretação, são eles: título, legenda, escala e localização. Dessa forma constatamos que para ler e entender um mapa é preciso reconhecer todos os percursos. Muito mais que uma linguagem, a cartografia assume o papel de representação espacial destinada a ler e a explicar fenômenos espaciais, onde o discente passa a

3 O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. (BRASIL, 1998: 118).

ser conduzido a fortalecer uma consciência crítica da realidade, deixando assim o posto de cidadão mecânico, com meras reproduções do que é visto.

3.3 A CARTOGRAFIA NA ESCOLA

Desde o surgimento da Geografia enquanto disciplina escolar⁴, o professor vem trabalhando os conteúdos apenas com leitura e reprodução de informações, sem notar que o público que escuta nem sempre compreende os conceitos do espaço que os adultos utilizam, uma vez que são crianças com diversos níveis de capacidade de aprender. O papel da cartografia como parte da disciplina de geografia no ambiente escolar tornou-se tão importante que passa a ser mais que uma temática fechada, ela segue como apoio a todo e qualquer assunto estudado sobre o espaço geográfico, perpassando assim características físicas.

Dentro dessa perspectiva é necessária a implantação da Cartografia na atualidade vivida, pois a partir dela que será possível fazer a ligação entre os acontecimentos e sua localização dentro desse contexto. Assim como confirma Callai (2002):

[...] é importante estudar o real e não o imaginário, o idealizado. O meio em que o aluno vive é rico de possibilidades de exploração de desenvolvimento de atividades, por isso deve-se sempre ter o real, o que fato existe, como ponto de partida do estudo e não situações supostamente existentes (CALLAI, 2002, p.64).

Sabe-se, portanto, que é na escola onde o aluno deve aprender a ler um mapa, de forma que as informações absorvidas tenham um real significado e ligação com o mundo em que vive, e essa capacidade de interpretação só é possível através de atividades que o instiguem a trabalhar com conceitos e práticas, através do professor capacitado a alfabetizá-lo cartograficamente.

Assim o mapa é usado apenas como uma porta de entrada para interpretar os códigos do espaço habitado, pois o aluno sai daquela leitura temática, que

4 Segundo Cavalcante (2008, p.21): "A geografia brasileira, seja ela acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia Estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições [...] essa institucionalização está vinculada ao seu ensino [...]". E assim, o ensino de Geografia tinha como reflexo essa tendência que se comprometia com o estudo descritivo e a memorização dos lugares.

por vezes mostram projeções distorcidas da realidade e se abrem para leitura de uma sociedade real, compreendendo sua dinâmica social, política e econômica, de modo a ultrapassar limites regionais. A Cartografia, portanto, abre possibilidades em relação ao processo de alfabetização escolar, representando aos docentes uma ferramenta que os auxiliem dentro da sala de aula na formação de seres pensantes, que reflitam e atuem no seu modo de vida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados primários estabeleceram importantes elos para fundamentação e compreensão dos estudos sobre o ensino de Cartografia em duas Regiões Imediatas situadas nos Estados de Alagoas e Piauí. O levantamento foi realizado entre os dias 04 de Abril e 03 de Maio de dois mil e vinte e dois e contou com a contribuição de 17 docentes de escolas públicas (58,8%) e privadas (41,2%) das Regiões Imediatas de Floriano - PI (35,3%) e Palmeira dos Índios - AL (64,7%). Ainda de acordo com a sondagem, 41,2% tem tempo de docência de 1 a 5 anos e entraram no mercado de trabalho logo após a graduação. Esses elementos podem ter sido determinantes para apresentarem somente a graduação e/ou especialização, conforme tabela 2.

Tabela 2 - Grau de escolaridade dos docentes

Graduado (a)	Especialista	Mestre (a)	Doutor (a)
67,7%	23,5%	5,9%	5,9%

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A falta de investimentos em laboratórios e material cartográfico (*Softwares*, mapas, matérias para maquetes, dentre outros) dificulta uma abordagem mais eficaz no que se refere à linguagem cartográfica. Observa-se, contudo, que não é só uma realidade da escola pública, mas também, na formação acadêmica de licenciados onde os ínfimos investimentos em laboratórios tem um forte impacto na formação docente. De acordo com a figura 3, Ao serem questionados sobre a infraestrutura e o material didático para ministrar aulas de Cartografia, as respostas confirmaram nossa hipótese em que ambas as regiões apresentam resultados similares.

Figura 3 – Perguntas do questionário


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Estabelecido os parâmetros de análise e as discussões estabelecidas entre professores de Geografia, evidencia-se a Cartografia como expoente da análise espacial. A alfabetização e a leitura cartográfica a partir da compreensão de mapas temáticos, por exemplo, assim como um novo olhar sob a ótica dos avanços tecnológicos, são pilares para o ensino da Geografia. É importante estabelecer novos métodos e práticas de ensino tendo em vista os estudos cartográficos. A utilização de aplicativos como o *Google Earth*⁵ no estudo de coordenadas geográficas, localização e escala, pode e deve ser uma ferramenta metodológica para uma abordagem mais dinâmica que possa equacionar valores ao ensino-aprendizagem. Sobre a visualização geográfica, Ramos & Gerardi (2002) descrevem que ela fornece ao usuário de mapas a possibilidade de explorar informações, estabelecer análises e, dessa forma, obter um conhecimento. Contudo, na sala de aula, por exemplo, ela pode servir de um novo meio de aprendizagem. Estudo realizado por Silva (2021), afirma que a motivação dos educandos não depende unicamente do planejamento executado pelo professor é importante à utilização de recursos didáticos e metodologias que atendam as particularidades e vivências no contexto escolar.

No campo da Geocartografia são evidentes os avanços tecnológicos dos últimos anos, onde o geoprocessamento e a comunicação cartográfica, por meio da semiologia gráfica, contribuíram significativamente para a elaboração de mapas possibilitando análises e o tratamento da informação espacial.

5 O Google Earth™ (GE) é um software gratuito que combina imagens de satélite com as características do terreno para fornecer uma renderização digital em 3D da superfície da Terra em uma interface considerada de fácil manipulação para o usuário final e de vasto potencial de aplicação tanto para o mundo corporativo como para fins acadêmicos.

Diante do diagnóstico retratado em todo o artigo, onde hegemonicamente se refletiu o quanto a Cartografia é essencial para a ciência geográfica, verifica-se nos professores uma inquietação reiterada que fundamenta a base cartográfica como elementar na compreensão dos aspectos mais relevantes da disciplina. Abordar clima, vegetação, ocupação, dentre outros, com o apoio dos mapas e seus elementos, torna-se imprescindível para análises e diagnósticos em sala de aula.

Do ponto de vista da formação, os professores de Geografia saem com um grande déficit cartográfico que interfere diretamente na metodologia de ensino em sala de aula. Porém, para o aluno utilizar a linguagem cartográfica, isto é, interpretar a legenda, os símbolos, a relação entre as dimensões de um desenho e a representação real dele, em suma a leitura do mapa, é indispensável que domine tais habilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo podemos descrever um ressignificado da Cartografia para o ensino de Geografia. Fundamentada na compreensão dos fenômenos presentes no espaço geográfico, é a partir dela que podemos delinear os estudos no campo das ciências. As inquietudes sobre a percepção de professores e suas abordagens no campo metodológico e didático fomentaram o presente estudo. Esse artigo é uma contribuição a um debate que se fortalece no meio acadêmico e provoca a discussão para eliminar paradigmas entre estudantes e professores.

6 AGRADECIMENTOS

Aos coordenadores das escolas que nos receberam e foram solícitos com a proposta de pesquisa apresentada. Agradecemos também a todos os docentes que contribuíram significativamente na discussão e obtenção dos dados primários, corroborando os resultados expostos neste artigo.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia: ciência da sociedade. Recife: **Editora universitária da UFPE**, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** (PCN's - 5ª à 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. **In:** CALLAI, H. C.; CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **In:** Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 13 n. 1, p.43- 50, 2009.

CASTELLAR, Sônia. Ensino de geografia/ Sônia Castellar, Jerusa Vilhena,- São Paulo: Cengage Learning, 2010.- (Coleção ideias em ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

CASTRO, José Flávio Morais.; VIADANA, Adler Guilherme. A relevância da Cartografia nos estudos de bacias hidrográficas: o exemplo da bacia do rio Corumbataí. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, Vol. 27(3): 157-169, dezembro de 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (ORG). **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Alternativa;Goiânia, 2002.

CAVALCANTE, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: **Papirus**, 2008.

_____. Geografia, Escola e construção do conhecimento. **18ª ed. Campinas**, SP: Papirus, 2013.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Cartografia no ensino da geografia: construindo os caminhos do cotidiano. – Rio de Janeiro: Litteris Ed.: **KroArt**. 2002.

_____.A cartografia no ensino da geografia: a aprendizagem mediada. Cascavel: **EDUNOESTE**, 2004.

KATUTA, Ângela Massumi. O ensino e aprendizagem das noções, habilidades e conceitos de orientação e localização geográficas: algumas reflexões. **IN:Geografia**

/ Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina. VOLUME 9 – NÚMERO 1 – JAN./JUN. 2000.

KATUTA, Ângela Massumi. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Revista terra livre**. Ano 23, v. 1, n. 28. Jan-Jun/2007. Presidente Prudente: AGB, 2007. p. 221-238.

LIMA, Raphael Nunes de Souza. Google Earth aplicado à pesquisa e ensino da geomorfologia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 17-30, jul./dez. 2012.

MOREIRA, M. A. Uma discussão teórico-metodológica sobre o uso da “Cartografia multimídia” para a formação de professores. In: Simpósio de pós-graduação em geografia do estado de São Paulo, 1., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2008.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de et al. **A Cartografia e o Ensino de Geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do mapa (1913-1982)**. João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5867> Acesso em: 21 de dez. 2021.

OLIVEIRA, Glauber. **História da Cartografia**. Servicemap, 2012. Disponível em: <http://www.servicemap.com.br/blog/historia-da-cartografia/> Acesso: 22 de Maio de 2022.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica. In:____. PASSINI, Elza Yasuko. PASSINI, Romão. MALYSZ, Sandra T (orgs). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 143-155.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, I. T. CACETE N. H. Para Ensinar e Aprender Geografia. - 3ª ed. - São Paulo: **Cortez**, 2009.

RAMOS, C. S.; GERARDI, L. H. O. Cartografia interativa e multimídia: situação atual e perspectivas. In: GERARDI, L. H. O.; MENDES, I. A. (2002) Do Natural, do Social e de suas Interações: visões geográficas. Programa de Pós-Graduação em Geografia

- UNESP - Rio Claro-SP. Associação de Geografia Teorética – AGETEO, p. 239-250, 2002.

SILVA, Isabel Crislane Mota da et al. Metodologias ativas no ensino de geografia: a utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4409>

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002. – (Palavra de Professor).

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.016

INVESTIGAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO NO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFPA: REFLEXÕES DE FUTUROS EDUCADORES QUÍMICOS

JOÃO BATISTA MENDES NUNES

Doutor pelo Curso de PPGECM da Universidade Federal do Pará- UFPA, joaobmendesnunes@gmail.com.

MURILO HENRIQUE DOS SANTOS LIMA

Doutorando do Curso de PPGEdC/UNESP da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP, murilohenriquesl@gmail.com;

RESUMO

Esta pesquisa objetiva discutir sobre a investigação como prática de ensino, experienciada por dois licenciandos de química, ao vivenciarem a docência antecipada no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará. O Clube de Ciências é um espaço que oportuniza a formação inicial de professores e a iniciação científica infantojuvenil de estudantes da educação básica; nesse espaço a coordenação incentiva o uso de diferentes estratégias educativas, mas principalmente a investigação como prática de ensino. Essa investigação é idiossincrática, pois vem se constituindo no Clube de Ciências desde sua inauguração em 1979, por isso, ela tem características próprias, podendo dialogar com as teorias já existentes, mas com aspectos singulares. Nesse sentido, a pesquisa é qualitativa, na modalidade narrativa, ao considerar experiências vividas e contadas por meio de narrativas, levando em consideração, que nós seres humanos somos contadores de histórias e vivemos vidas relatadas. Os colaboradores da pesquisa são dois futuros professores de química, que refletem sobre suas vivências educativas com a investigação no Clube de Ciências. Para a construção dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e diários de bordo dos futuros professores. Os dados foram tratados por meio das considerações analítico-interpretativas da pesquisa narrativa, possibilitando a construção de categorias emergentes. Como resultados, os relatos dos licenciandos evidenciam a relevância da investigação como prática de ensino, para a formação como educadores químicos, que por

meio da reflexão sobre a prática realizada, podem desenvolver saberes e fazeres com a investigação, provocando aprendizagens docentes e desenvolvimento profissional. Também evidenciam que o processo de ensino-aprendizagem construído por meio da investigação como prática de ensino com os estudantes, contribui para a alfabetização científica dos conhecimentos químicos e a formação cidadã dos estudantes, que passam a agir como críticos e participativos, seja na sala de aula ou em outros espaços de interação social.

Palavras-chave: Investigação como prática de ensino, Iniciação científica infantojuvenil, Clube de Ciências da UFPA, Formação de professores, Alfabetização científica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de química, no que destaca Nunes (2021), sofre influência de marcas históricas, que provocam formação alicerçada na racionalidade técnica ou prática. As marcas acarretam na formação de professores uma concepção tradicionalista de formação e ensino.

No campo da formação de professores de química, consideramos um panorama histórico sobre a formação inicial, tal como destaca Nunes (2021), o que sugere que existam muitas marcas que fazem a formação dos professores de química, como a pouca valorização da formação do professor em detrimento do conhecimento teórico, a falta de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino básico, dentre outros.

Mas, hoje, precisamos pensar em uma formação que haja equilíbrio entre a formação e os saberes químicos, pois os saberes e fazeres do professor são necessários para a atuação profissional. Assim como, também, na formação carece da articulação entre o conhecimento químico e a realidade do ensino, sendo a falta dessa articulação a proporcionar o fato de muitos professores recém-formados sentirem dificuldade nos primeiros anos de atuação profissional.

Na atualidade, a formação desejada é aquela que oportuniza a formação cidadã e a alfabetização científica aos estudantes, de modo a participarem ativamente nas demandas da sociedade.

Nesse sentido, pensamos na formação do educador químico, que no que destaca Nunes (2021), é uma formação que permite ao professor um arcabouço teórico e epistemológico, que o permite trabalhar objetivando a formação cidadã e alfabetização científica dos estudantes.

Nesse sentido, assumimos a formação do educador químico, respaldado conceitualmente em Chassot (2003; 2004), Maldaner (2012) e Nunes (2021).

Para Chassot (2004, p. 48), o educador químico realiza “um contínuo esforço de colocar a ciência a serviço da vida, na interdisciplinaridade, no intercâmbio das ciências entre si”. Já Maldaner (2012) ressalta que o educador químico compreende os conhecimentos de químico e de educador, diferente da racionalidade técnica, em suas múltiplas dimensões.

Para Nunes (2021, p. 44), o educador químico é aquele que “permanece em formação contínua e concebe a construção do conhecimento químico para a

compreensão da vida e de mundo em suas múltiplas dimensões e para o exercício da cidadania, de modo a educar na/para contemporaneidade”.

Com isso, entendemos a formação do educador químico, no que destaca Nunes (2021, p. 44), oportunizada por meio de “práticas antecipadas à docência, na formação inicial de professores de Química, caracterizadas por trabalho pedagógico e formativo em grupo colaborativo assistido e em parcerias, de natureza interdisciplinar, investigativa e reflexiva”.

Essa formação do educador químico é oportunizada no espaço do Clube de Ciências da UFPA. Mas, neste capítulo de livro, analisamos um dos aspectos formativos, destacado por Nunes (2021), como a investigação como prática de ensino. Com isso, este artigo tem por objetivo discutir sobre a investigação como prática de ensino, experienciada por dois licenciandos de química, ao vivenciarem a docência antecipada no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará.

CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFPA

O Clube de Ciências da UFPA (CCIUFPA) é um espaço institucional, que foi fundado em 1979, pela professora Terezinha Valim Oliver Gonçalves, que na época estava realizando sua pesquisa de mestrado, na UNICAMP, mas que sua pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal do Pará, em uma turma de Didática Geral, disciplina formada por licenciandos de diferentes áreas (GONÇALVES, 2000; NUNES, 2016).

Naquele período histórico, os licenciandos cobravam por um espaço, onde “pudessem lidar com estudantes do ensino fundamental e médio, sem o compromisso de aprovação ou reprovação acadêmica, mas como oportunidade para praticar, refletir sobre a prática de modo orientado, e aprender” (GONÇALVES, 2000, p 16). Percebemos que de 1979 para os dias atuais essa demanda ainda existe, principalmente nos cursos de ciências exatas e naturais, como a licenciatura em química, que carrega marcas históricas¹, como destaca Nunes (2021).

A professora com os estudantes pensaram e projetaram o Clube de Ciências, que no final de 1979, iniciou na UFPA. Desde essa época, até os dias de hoje, seus principais objetivos estão voltados para a formação de professores e a educação

1 Para saber mais sobre as marcas históricas no curso de formação de professores de química, ver Nunes (2021).

dos estudantes da educação básica. No projeto de criação, os objetivos estão descritos nos seguintes termos.

- a) Geral: Propiciar aos alunos-mestres [Licenciandos] situações de ensino aprendizagem reais. b) Específicos: 1. Oferecer oportunidades aos licenciandos, de preparar, executar, orientar e avaliar pequenos projetos [...]. 2. Proporcionar a crianças da comunidade, situações de Iniciação à investigação científica. 3. Oferecer, a crianças da comunidade, situações de conhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades na área de Ciências, através de atividades que atendam seus interesses e necessidades (UFPA/CLUBE DE CIÊNCIAS, 1979).

Isto é, no Clube de Ciências, a preocupação é com a formação de professores e a iniciação científica infantojuvenil de estudantes da educação básica (NUNES, 2016;2021; NUNES; GONÇALVES, 2022).

O que ocorre é uma prática antecipada à docência, do tipo assistida e em parceria (GONÇALVES, 2000; NUNES, 2016; 2021), em que os licenciandos se formam na interação com os pares e estudantes, em uma formação compartilhada, refletindo sobre suas práticas, recebendo **feedback** formativo, dos pares, do professor orientador e formador, assim como, do grupo interdisciplinar.

Nesse processo formativo de ensinar e aprender, segundo Nunes (2016, p. 42) "os professores estagiários se utilizam de diferentes metodologias de ensino, tais como: resolução de problemas, modelagem, abordagem CTS, experimentação, dentre outras, mas a ênfase situa-se na investigação científica em sala de aula". No entanto, a coordenação incentiva o uso de investigação como prática de ensino (NUNES, 2021; NUNES; GONÇALVES, 2022).

No Clube de Ciências são formados grupos interdisciplinares de trabalho, com aproximadamente seis licenciandos, chamados de professores estagiários e um orientador e formador. As turmas são formadas, desde o primeiro ano, dos anos iniciais ao ensino médio. Os professores estagiários das turmas se reúnem duas vezes durante a semana para planejarem atividades educativas a serem desenvolvidas nas manhãs de sábado das 08:00 às 11:00h, para os estudantes da educação básica, chamados de sócios mirins.

É durante essas reuniões de planejamentos que os licenciandos planejam atividades com diferentes estratégias para ensinar e aprender, mas valorizam a investigação como prática de ensino. Ou seja, o uso dessa metodologia de ensino, permite, ao tempo em que ensinam os estudantes da educação básica, promovendo

a iniciação científica infantojuvenil, também aprenderem sobre a docência, como desta Nunes (2021).

INVESTIGAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO

No Clube de Ciências muitas estratégias de ensino são testadas pelos professores estagiários, tais como CTS, problematização, ludicidade e outros, mas a coordenação incentiva o uso de investigação como prática de ensino (NUNES, 2021). Essa é uma das marcas do CCIUFPA, que valoriza uma pluralidade metodológica para ensinar e aprender ciências, à medida que professores estagiários também aprendem sobre a própria profissão.

Esse tipo de investigação é idiossincrático do Clube de Ciências (NUNES, 2021). Isto porque não segue nenhuma das teorias já estruturadas, tem características próprias. Podemos destacar que tal perspectiva vem se constituindo desde a fundação do Clube de Ciências em 1979.

É uma metodologia de ensino que tem como foco a formação de professores, como destaca (Nunes 2016; 2021) e a iniciação científica infantojuvenil de estudantes da educação básica.

Segundo Nunes e Gonçalves (2022, p. 97), a investigação apresenta algumas características, tais como:

- i) a participação ativa do estudante em todos os processos de investigação; ii) a interação entre professor-estudante e estudante-estudante ocorre durante toda a aula; iii) o levantamento de uma problemática e de uma pergunta investigativa; iv) o levantamento de hipótese pelo estudante; v) a proposição e a realização de experimento para testagem da hipótese; vi) a comprovação ou refutação da hipótese; vii) a socialização dos conhecimentos; viii) a construção de uma resposta para a pergunta investigativa inicialmente levantada, dentre outras questões possíveis de serem investigadas

Nesses termos, a investigação sugere tanto mudanças de atitudes nos professores, pois passam a agir como mediadores e orientadores do processo investigativo, quanto nos estudantes que são provocados a participar ativamente da realização da investigação, assumindo o protagonismo do processo.

Quer dizer, os licenciandos ao desenvolverem desse tipo de metodologia de ensino, passam a repensar a sua própria formação, já que quando estudantes da

educação básica, na maioria dos casos, durante anos de suas vidas, vivenciam a atuação do professor como o detentor do conhecimento, e os estudantes como receptores passivos. Ou seja, ao entrarem em contato com uma metodologia que exige mudanças de atitudes, como a prática investigativa no que destaca Parente (2012), tal experiência os fazem pensar sobre o que sabem da profissão, remetendo ao período da educação básica, já que também aprendem sobre a profissão docente e desenvolvem saberes, bem como destaca Pimenta (2004).

Com isso, a experiência com a investigação como prática de ensino, aliada a um processo reflexivo, permite aos professores em formação, desenvolver aprendizagens docentes, como destaca Nunes (2016; 2021) e saberes profissionais mesmo durante a formação inicial, como ressalta Gonçalves (2000), que são fundamentais para a profissão docente.

No processo de formação inicial de professores no CCIUFPA, à medida que os licenciandos se engajam no seu processo de ensinar e aprender, são levados a refletirem e questionar a todo instante sobre as próprias perspectivas sobre educação, ensino, aprendizagem, avaliação e outros, que são constituídas ao longo de suas histórias de vida. Um processo formativo, fundamentado na investigação como prática de ensino, mobiliza processos de mudanças entre o ser professor e o ser estudantes, a tornarem-se ativos e, como já destaca Gonçalves (2000), permite o desenvolvimento progressivo de sua autonomia.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, ao considerar experiências vividas e contadas por meio de narrativas. É narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011). Nesse tipo de pesquisa consideramos as vozes, os relatos, a memória como dados vivos de uma experiência (FRAIHA-MARTINS, 2014).

Partimos do pressuposto de que nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias, que vivem vidas relatadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Como pesquisadores narrativos, descrevemos e interpretamos histórias de vida, reconstruídas com base na memória, para elaborar uma história em forma de narrativa, bem como destaca (PAIXÃO, 2008).

Os colaboradores da pesquisa são dois futuros professores de química, que refletem sobre suas vivências educativas, com a investigação como prática de

ensino no Clube de Ciências da UFPA. Para proteger a identidade dos sujeitos, neste texto, foram chamados pelos nomes fictícios de Gael e Muriel.

Para a construção dos dados foram utilizadas como instrumentos de pesquisa as entrevistas semiestruturadas e os diários de bordo dos futuros professores.

Os dados, chamados de textos de campo, na pesquisa narrativa, foram construídos por meio de narrativa autobiográfica, como destaca Paixão (2008), narrando recortes da própria história de formação. Neste caso, com o ensino de conhecimentos químicos por meio de investigação como prática de ensino, seja na entrevista ou no diário.

Para isso, consideramos que invocar a memória é algo singular, mas não apenas individual, pois “a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e cada cultura” (SOUZA, 2011, p. 38), ou seja, a experiência narrada, resgatada na memória, tem influência direta com o contexto histórico e cultural.

Dessa maneira, compomos o cenário da pesquisa, que segundo Gonçalves (2000, p. 43), é “o lugar onde a história ocorre ou ocorreu, onde os personagens que agora contam uma história a viveram. É o lugar que tem um contexto social e cultural próprio que contribuiu de algum modo para aquela história ocorrer” (GONÇALVES, 2000, p. 43). O cenário desta pesquisa é o espaço do Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará, caracterizado anteriormente.

Com os textos de campo se tornou possível destacar recortes das histórias de formação com o ensino de conhecimentos químicos por meio de investigação como prática de ensino, para, posteriormente, com as considerações analítico-interpretativas da pesquisa narrativa destacada por Clandinin e Connelly (2011), possibilitar promover a passagem do texto de campo para os textos de pesquisa. Nesse sentido, a seção de resultados e discussão foi construída como uma narrativa, possibilitando a construção de categorias emergentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa teve o Clube de Ciências da UFPA como lócus, ressaltamos que a equipe de professores estagiários desenvolveu práticas educativas durante um ano letivo, que ocorre no período de março a dezembro. Nesse sentido, as entrevistas e os diários foram construídos durante o processo vivido pelos licenciandos.

Muriel estava como professor estagiário da turma do ensino médio e Gael da turma do oitavo ano, ambos licenciados de química licenciatura.

Para compor essa narrativa, os dados, mais especificamente os textos de campo, foram construídos com Muriel a partir de uma aula em junho e com Gael em agosto. Com isso, construímos esta seção compondo três categorias emergentes.

As investigações como prática de ensino são planejadas pelos professores estagiários, buscando mudanças de atitudes em professores e estudantes, como destacam Parente (2012) e Nunes (2016). Com isso, é possível falar da relevância na formação de educadores químicos.

RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO COMO EDUCADORES QUÍMICOS

No Clube de Ciências há a valorização da formação de educadores químicos, na perspectiva de Maldaner (2012), Chassot, (2004). Assim como Nunes (2021), ao dizer que educador químico é formado por meio de prática antecipada à docência, mas também com trabalho pedagógico e formativo em grupo colaborativo assistido e em parcerias, de natureza interdisciplinar, investigativa e reflexiva, como a prática que ocorre no Clube de Ciências.

No sentido de colocar a ciência a serviço da vida, os professores estagiários buscam nas investigações, envolver os estudantes na investigação e incentivam as interações entre os conhecimentos. Além disso, também promovem interações discursivas com os estudantes, estabelecendo novas conexões e conhecimentos. É nesse sentido que Muriel relata em sua entrevista, expressando:

De acordo com as respostas dos educandos, passamos a problematizar novamente o que estava sendo observado por eles. Um novo debate ocorreu, seguido de inúmeras dúvidas, onde os próprios sócios mirins estavam a estabelecer interações a fim de tentar conseguir suprir as dúvidas encontradas. De fato, promovemos as interações discursivas com os estudantes, onde os próprios estudantes estabeleceram as variáveis do experimento que foram controladas. (Entrevista Muriel)

Nesse contexto, a formação vivenciada pelos professores estagiários, que os garante praticar a docência, promovendo interações, conexões e conhecimentos aos estudantes, é formativa para o educador químico, pois o futuro educador

vivencia um processo contínuo de formação. Ocorre a constituição do educador no processo vivido, como destaca Nunes (2016).

A experiência vivida também oportuniza a perspectiva de uma formação contínua, como destaca Nunes (2021), uma vez que eles sentem a necessidade formativa, como destaca Muriel no excerto: *“Ler mais referente às práticas investigativas e as problematizações feitas em sala de aula para que certas indecisões não se tornem rotina no desenvolvimento da mesma”*(Diário Muriel).

A experiência vivida durante a formação inicial, oportuniza aos educadores em formação, a busca por conhecer mais sobre o que e como ensinam e se formam, neste caso sobre a investigação como prática de ensino e sobre o conhecimento químico trabalhado com os estudantes. Nesses termos concordamos com Nunes (2021) ao dizer que é uma formação que vai se constituindo de modo a permanecer em contínua formação.

É possível compreendermos a relevância da investigação como prática de ensino no processo formativo de licenciandos ao abrir espaços para a própria aprendizagem, na leitura de textos e fundamentação da prática pedagógica, na reflexão e criatividade de novas e relações com os próprios estudantes.

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVE SABERES E FAZERES COM A INVESTIGAÇÃO

A formação oportunizada no Clube de Ciências da UFPa, permite a constituição do educador químico como um profissional reflexivo, que reflete sobre a prática, seus pares e sua própria formação, como destaca Nunes (2016), entendemos que a constituição do profissional reflexivo provoca aprendizagens docentes e desenvolvimento profissional.

Em meio às experiências educativas, os professores estagiários passaram a refletir sobre suas práticas, apontando possíveis justificativas para o ocorrido, como expressa Muriel em seu diário:

[...] fiquei bem à vontade em mediar à pesquisa com os sócios mirins; com a ajuda do professor orientador, que foi essencial em alguns momentos de indecisões. Creio que estas indecisões, neste caso, em saber o que responder aos nossos educandos, acontecem geralmente quando se trata de uma aula com caráter investigativo, onde não se deve entregar as respostas para eles de qualquer maneira. (Diário Muriel)

Nesse excerto, o licenciando reflete sobre sua atitude durante a prática, percebe a importância de um profissional mais experiente, no que destacam Gonçalves (2000) e Vygotski (1991). Além disso, destaca saberes desenvolvidos com a investigação, como a mediação e o não dar respostas prontas, mas fazer os estudantes pensarem e problematizarem.

O professor estagiário Gael, também deixa evidenciar a sua constituição como profissional reflexivo, destaca a importância da reflexão para o planejamento de uma aula, quando se expressa: *“então, depois de toda aquela reflexão das práticas que ocorreram no sábado passado e com a “folga” que tivemos em duas semanas seguidas sem aula, planejamos o passo a passo de como deveria ser esta aula”*. (Diário Muriel).

Quer dizer, a reflexão sobre a prática, no que destaca Schön (1992) e Nunes (2016), é relevante para o desenvolvimento de investigações como práticas de ensino e para a formação de professores, que em meio a prática antecipada à docência desenvolve saberes e fazeres sobre a profissão.

A PRÁTICA INVESTIGATIVA OPORTUNIZA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS CONHECIMENTOS QUÍMICOS E A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES

No processo de ensino-aprendizagem por meio da investigação como prática de ensino, contribui para alfabetização científica e formação cidadã dos estudantes, bem como destaca Nunes (2021), mas para que isso ocorra, a mudança de atitude deve acontecer nos estudantes nas práticas investigativas, como sugerem Parente (2012) e Nunes e Gonçalves (2022). Para isso, os professores devem incentivar a participação ativa, ajudando-os a superar a passividade de outros momentos educativos. Isso é importante que aconteça, pois dessa maneira se abre possibilidades para desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e atitudinais sobre os fenômenos.

Nesses termos, o incentivo a participação ativa ocorre nas práticas desenvolvidas por Gael e Muriel, como expressam nos relatos respectivamente:

Planejamos uma conversa para saber se eles tinham tido alguma curiosidade das férias que quisessem pesquisar, para facilitar o trabalho e ao mesmo tempo torná-lo mais significativo. Tendo por base o que os estudantes iam falando de curiosidades e possíveis temas listamos alguns e fizemos um pequeno debate inicial sobre cada um deles; aproveitando a oportunidade formamos algumas equipes já para o desenvolvimento das pesquisas. (Diário Gael)

Retomamos as perguntas feitas anteriormente. Primeiro com a última pergunta feita, e as respostas dadas foram colocadas no quadro. Seguindo as respostas que eles deram, passamos a problematiza-las com o intuito de que eles pudessem construir uma problemática para o experimento observado, onde esta foi alcançada sem muitas dificuldades (Diário Muriel)

Quando Gael relata que buscaram as curiosidades dos estudantes, é uma possibilidade de envolver os estudantes com o fenômeno investigado, ao mesmo tempo que faz o ensino ter significância para quem investiga. Além disso, é um caminho para promover a alfabetização científica na perspectiva de Chassot (2004), buscando compreensões científicas em suas curiosidades. No mesmo sentido, quando Muriel relata que a partir das respostas dos estudantes os professores foram problematizando, fazendo os estudantes construírem hipóteses para o experimento, também é uma forma de promover a alfabetização científica, promovendo colocar o conhecimento científico para compreensões e a serviço da vida, no que destaca Nunes (2021).

Além disso, quando os estudantes passam a agir como críticos e participativos, seja na sala de aula ou em outros espaços de interação social, possibilita expressar um indicativo de constituição de formação cidadã, nos que destacam Nunes (2021) e Santos (1992;2011).

Nesse sentido, Muriel e Gael destacam essa participação ativa em seus relatos:

Nesta aula percebi uma interação dos estudantes entre si e com nós de quase cem por cento. [...]As interações estabelecidas e os debates realizados foram fundamentais para o prosseguimento da aula. (Diário Muriel)

Acho que foi um bom desempenho, creio que todos participamos da forma como planejamos (Entrevista Gael).

Os estudantes contribuíram como o esperado para cada uma das dinâmicas, da forma como tínhamos pensado, alguns até falaram bem mais do que pensamos. (Diário Gael).

Participar ativamente diante das propostas de ensino com práticas investigativas, nos permite ressaltar que os estudantes são incentivados a pensarem, organizarem seus pensamentos e a compartilharem para os colegas e professores, o que aponta para o desenvolvimento de saberes atitudinais, inclusive para agir diante de situações de interação social que vier a surgir e necessitar de suas ações para melhoria de vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o objetivo de discutir sobre a investigação como prática de ensino, experienciada por dois licenciandos de química, ao vivenciarem a docência antecipada no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará, nos possibilitou apontar alguns achados.

Nesses termos, os relatos dos licenciandos evidenciam a relevância da investigação como prática de ensino, para a formação como educadores químicos, que por meio da reflexão sobre a prática realizada, podem desenvolver saberes e fazeres com a investigação, provocando aprendizagens docentes e desenvolvimento profissional.

Também evidenciamos que o processo de ensino-aprendizagem constituído por meio da investigação como prática de ensino com os estudantes, contribui para a alfabetização científica dos conhecimentos químicos e a formação cidadã dos estudantes, que passam a participar ativamente do processo de ensino e a agir como críticos e reflexivos, seja em situações problemas criados em sala de aula ou em outros espaços de interação social, os permitindo agir em prol da melhoria da vida em sociedade.

Essa perspectiva formativa e para o ensino de ciências que emerge no Clube de Ciências trata de uma orientação teórica a fim de constituir compreensões acerca da complexa formação de professores e de suas ações pedagógicas. Dessa forma, é notório que em outros contextos também possam emergir outras tendências para a formação e a educação em ciências, de tal modo como se tem constituída no Clube de Ciências da UFPA e em demais Clubes criados no Estado do Pará e na Região Amazônica, a seguir uma ideia de desenvolvimento profissional e de formação para o exercício da cidadania por meio do conhecimento químico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. *In*: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-33.

CHASSOT, A. Para que(m) é útil o ensino? 2ª ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2004, 127p.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.

FRAIHA-MARTINS, France. **Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2014.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 176-184, maio/ago. 2009.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença**. Campinas, 2000. 275p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MALDANER, O. A. A pós-graduação e a formação do educador químico: tendências e perspectivas. In: ROSA, M. I. P; Rossi, A. V. (Orgs.) **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. Campinas: Editora Átomo, 2012, p. 269 - 288.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista em set. 2001. Disponível em: < https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf > Acesso em: jun. 2023.

NUNES, João Batista Mendes. **Aprendizagens docentes no CCIUFPA: sentidos e significados das práticas antecipadas assistidas e em parceria na formação inicial de professores de Ciências**. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

NUNES, João Batista Mendes. **(Trans)formação de licenciandos em educadores químicos: traços do (con)viver e praticar a docência durante a formação inicial no Clube de Ciências da UFPA**. 2021. 276 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

NUNES, João Batista Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Experimentação Investigativa no Ensino-Aprendizagem de Conhecimentos Químicos Socialmente Relevantes. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 93 a 115, 2022.

PAIXÃO, C. C. da. **Narrativa autobiográfica de formação**: processos de vir a ser professor de ciências. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2008.

PARENTE, A. G. L. **Práticas de investigação no ensino de ciências**: percursos de formação de professores. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência** - São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

SANTOS, W. L. P. **O ensino de química para formar cidadão**: principais características e sua implantação na escola secundária brasileira. 1992. 233f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1992.

SANTOS, W. L. P. A Química e a formação para a cidadania. *educación química*. v.22, n. 4, p. 300-305, Oct. 2011.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SOUZA, E. C. de. Memórias (Auto)Biográfica e Formação. Livro: **Formação e Docência**: Perspectiva da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica. (Org.) Silvia Nogueira Chaves e Maria dos Remédios de Brito. Belém: CEJUP, 2011. 255P.

UFPa/CLUBE DE CIÊNCIAS. **Projeto de Criação do Clube de Ciências**. Documento interno. Belém/Pa:1979.

VYGOTSKI, L. S.; A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. Organizadores: michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991, 4ª edição brasileira.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.017](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.017)

JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE GENÉTICA

ELLEN DE VASCONCELOS DA CUNHA

Docente da Faculdade Ieducare - FIED, ellen.vasconcelos@fied.edu.br;

RESUMO

O Júri simulado é uma representação de uma situação problema, onde são apresentados argumentos de defesa e acusação para análise da situação. A simulação de julgamento ético-profissional é uma estratégia que envolve um grande número de alunos em sua organização e favorece a participação de todos de forma ativa durante todo o processo. O ensino da genética em cursos da área de ciências humanas, como por exemplo, no curso de psicologia, é um grande desafio. Por isso, é importante o uso de metodologias que despertem o interesse e o envolvimento dos alunos sobre o tema. O objetivo desse trabalho foi utilizar o júri simulado para ensinar sobre temas em genética, na disciplina de citologia e genética, do curso de psicologia da Faculdade Ieducare. Os alunos foram divididos em equipes e cada uma recebeu um tema de interesse dentro da ementa da disciplina. Os alunos elaboraram um roteiro/script com os personagens, falas e ordem de apresentação do júri. No dia da apresentação, abordaram os temas e julgaram a situação. A utilização dessa metodologia contribuiu para o aprofundamento no conhecimento de temas em genética, bem como desenvolveu nos estudantes uma reflexão crítica acerca da atuação do psicólogo em determinados casos-problemas.

Palavras-chave: Júri, Simulação, Ensino, Genética, Psicologia.

INTRODUÇÃO

A utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem é de suma importância no contexto universitário. Esse recurso didático favorece a autonomia dos educandos, além de despertar neles o interesse e a curiosidade sobre os temas abordados. Nesse sentido, o discente atua como protagonista das suas ações, com o suporte e orientação do docente, que atua como mediador, tendo como objetivo facilitar a acessibilidade ao conhecimento, desvinculando-se do papel de apenas transmiti-lo (Silva *et al.*, 2020).

De acordo com Lima (2017), “existem várias dessas metodologias sendo utilizadas; contudo, para que uma metodologia seja considerada boa estratégia de ensino, deve ser:

1. Construtivista: se basear em aprendizagem significativa;
2. Colaborativa: favorecer a construção do conhecimento em grupo;
3. Interdisciplinar: proporcionar atividades integradas a outras disciplinas;
4. Contextualizada: permitir que o educando entenda a aplicação desse conhecimento na realidade;
5. Reflexiva: fortalecer os princípios da ética e de valores morais;
6. Crítica: estimular o educando a buscar aprofundamento de modo a entender as limitações das informações que chegam até ele;
7. Investigativa: despertar curiosidade e a autonomia, possibilitando ao educando a oportunidade de aprender a aprender;
8. Humanista: ser preocupado e integrado ao contexto social;
9. Motivadora: trabalhar e valorizar a emoção e
10. Desafiadora: estimular o estudante a buscar soluções”.

Nesse sentido, o júri simulado atende a essas condições, pois os discentes participam ativamente, criticam, investigam e cooperam para a realização da atividade.

A disciplina de citologia e genética aborda assuntos que são de difícil compreensão, especialmente para alunos da área de ciências humanas, por tratarem de conceitos considerados abstratos pelos estudantes. As dificuldades que tais conteúdos científicos levantam decorrem da própria natureza desses conceitos, como é, por exemplo, o caso dos conceitos de DNA, proteína ou gene, os quais escapam

a um acesso sensorial direto dos estudantes, ou seja, às suas experiências cotidianas (Klautau-Guimarães *et al.*, 2008). Com essa perspectiva, esse trabalho se justifica pela carência de metodologias que tornem o aprendizado de genética mais significativo. Uma alternativa para a superação das dificuldades de aprendizagem significativa de conceitos da área de genética é a implementação de estratégias de ensino alternativas que busquem apresentar os conceitos a serem trabalhados de forma mais acessível e associada a aspectos do cotidiano.

A metodologia do júri simulado já é bastante utilizada nos cursos de direito como forma de aproximar os alunos do contexto de trabalho que poderão desempenhar no futuro. Entretanto, em curso como a Psicologia, essa estratégia surge como uma “nova” metodologia. A estratégia pode estimular o espírito de dramaturgia, deixando a atividade interessante e abrangendo todos os momentos da construção do conhecimento, além de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes (Carlesso, 2019, p. 4). O júri simulado parte de uma situação-problema, onde os discentes buscam como resolvê-la. De acordo com Mitre *et al.* (2008), a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem pode conduzir o aluno ao contato com as informações e a produção do conhecimento, principalmente com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi relatar a aplicação do júri simulado como metodologia ativa para auxiliar a compreensão de temas em genética, para alunos do curso de Psicologia da faculdade Ieducare. Ademais, avaliar a percepção da metodologia pelos discentes após o júri simulado.

METODOLOGIA

O estudo apresenta um relato de experiência da metodologia de júri simulado proposta para a disciplina de citologia e genética, componente curricular obrigatório da matriz do 1º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Ieducare. A atividade foi proposta para abordar temas em genética. Inicialmente, foi apresentado aos alunos o que é o júri simulado, as funções predefinidas, um exemplo de roteiro de ordem de falas e exemplos de vídeos de júri simulado pesquisados no Youtube®. Em seguida, os alunos se dividiram em equipes e a professora sorteou os temas entre elas e as datas de apresentação do júri. Os temas sorteados foram: anomalias cromossômicas, direito ao aconselhamento genético, reprodução *in vitro*, bioética e direitos humanos. Essa apresentação durou 60 minutos (Figura 1). Os alunos foram

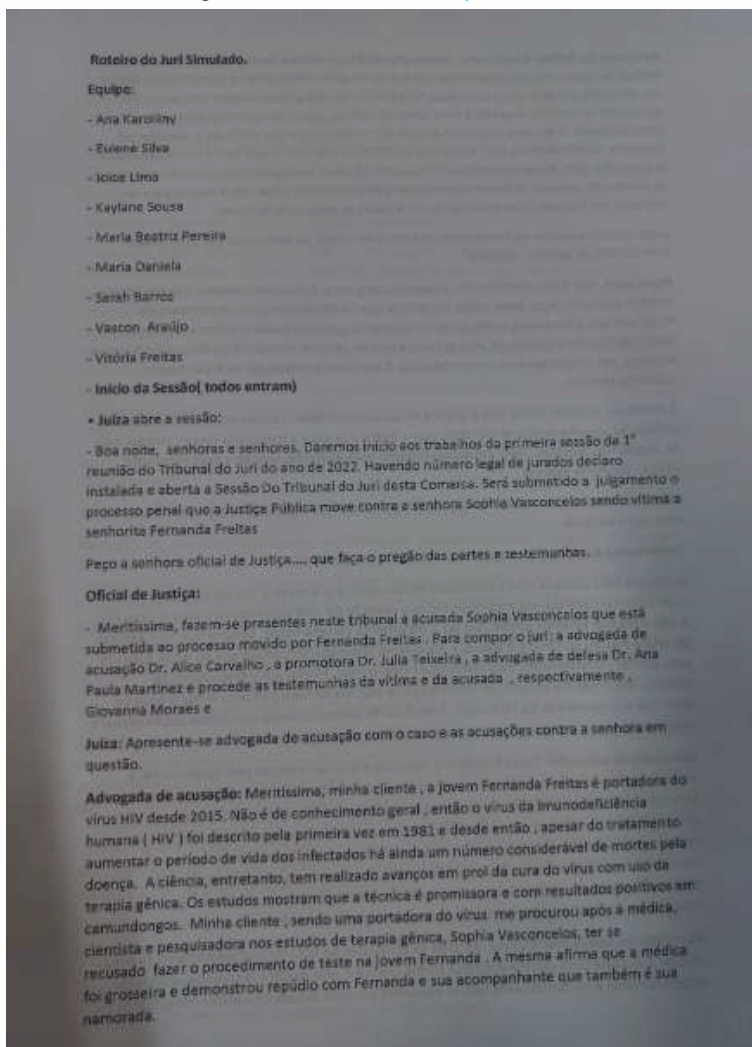
instruídos a criar uma situação-problema dentro do tema sorteado, criar o júri simulado com a situação-problema, escrever um roteiro (Figura 2) com as falas de cada participante e ensaiar a apresentação. No restante da aula (60 minutos), as equipes pesquisaram sobre o tema e iniciaram a elaboração da situação-problema. As demais atividades foram realizadas no contraturno. A atividade foi desenvolvida nos meses de maio e junho de 2023. Após a apresentação do júri simulado, os alunos responderam um questionário com itens para aferir a qualidade da metodologia ativa aplicada. Os dados foram sistematizados com o uso do software Excel® (versão 2016).

Figura 1 – Planejamento do Júri simulado



Fonte: Registro da própria autora (2023).

Figura 2 – Roteiro elaborado pelos alunos



Fonte: Registro da própria autora (2023).

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo os alunos que estavam regularmente matriculados na disciplina de citologia e genética da Faculdade Ieducare, no primeiro semestre do ano de 2023 (n=52 alunos). Para efeito deste estudo, foram garantidos os princípios éticos na pesquisa com seres humanos em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo este realizado apenas

após o consentimento livre e esclarecido dos/as participantes. Os discentes também assinaram o termo de autorização de uso de imagem, consentindo a utilização e publicação de fotos do dia da atividade.

DINÂMICA DO JÚRI SIMULADO

Os discentes representaram os personagens, em analogia ao julgamento penal. Os participantes de cada equipe representaram: juiz (1), advogado de defesa (1), promotor (1), testemunhas (4), réu (1), escrivão(ã) (1), oficial de justiça (1), jurados (3) e plateia (alunos das outras equipes). A organização das atividades, segundo a função social de cada aluno/a, ficou distribuída da seguinte forma:

- Juiz: responsável pelo andamento do júri, fazendo as intervenções necessárias para que tudo ocorra da forma mais organizada possível. É ele, também, quem estipula a pena, caso o réu seja culpado;
- Réu: acusado, cujo ato específico é o objeto de discussão do júri. Em um júri existe também a possibilidade de não existir réu. Assim, trata-se da acusação ou da defesa de um assunto específico;
- Promotora/advogado de acusação: equipe responsável por instaurar inquéritos (civis e ações civis públicas) para elucidar supostos crimes e resguardar o direito das partes envolvidas ou simplesmente formular as acusações contra o réu;
- Advogados de defesa: defende o réu, pondo em evidência as contradições e enfatizando os argumentos fundamentais para rebater as acusações da promotora;
- Testemunhas: depõem a favor ou contra o réu, reforçando a suposta inocência do acusado ou sua responsabilidade no caso em questão;
- Jurados: acompanham todo o processo e julgam pelo voto culpado ou inocente;
- Escrivão: responsável pela transcrição dos acontecimentos na audiência e, na atividade, produziu um relatório com o resultado do júri;
- Oficial de justiça: responsável por conduzir a entrada do juiz ou juíza no tribunal. Chama todas as pessoas que irão depor. Conduz o juramento que elas farão.

- Plateia: assiste ao júri em completo silêncio, anotado e formulado o texto que será cobrado pela professora contendo a opinião de cada um dos participante acerca do resultado final do júri.

As apresentações das equipes foram realizadas nos horários das aulas da disciplina, contando o tempo máximo de 60 minutos para cada equipe, seguindo as etapas: 1) Juiz/Juíza abre a sessão lendo o texto padrão semelhante ao de um júri real (5 minutos); 2) Advogado de acusação (promotor) acusa o réu ou ré (a questão em pauta) (5 minutos); 3) Advogado de defesa defende o réu ou a ré (5 minutos); 4) Juiz/Juíza solicita à Promotoria (acusação) que chamem as testemunhas para darem os depoimentos; 5) Advogado de acusação toma a palavra e continua a acusação (chama as testemunhas de acusação) (10 minutos); 6) o oficial de justiça vai até a testemunha e a conduz a cadeira que estará no centro da sala solicitando que a mesma faça o seguinte juramento: " levante a mão esquerda: jura dizer a verdade, somente a verdade, nada mais que a verdade?"; 7) resposta da testemunha: "eu juro!". Advogado de defesa, retoma a defesa (chama as testemunhas de defesa) (5 minutos para ouvir todas as testemunhas.); 8) Advogados de defesa e de acusação podem chamar as testemunhas de seus oponentes para serem ouvidas: o promotor/acusação chama as de defesa; advogado de defesa chama as do promotor/acusação (5 minutos para ouvir todas as testemunhas.); 9) O juiz reabre a sessão solicitando à Promotoria e ao advogado de defesa que ambos têm 5 minutos para que façam as considerações finais; 10) Considerações finais da promotoria e defesa) (5 minutos); 11) Jurados decidem a sentença, junto com o juiz (5 minutos); 12) Os jurados saem para sala secreta para deliberar a respeito do júri (5 minutos); 13) Os jurados retornam com o veredicto e 14) Leitura da sentença pelo Juiz/Juíza (5 minutos).

AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DE JÚRI SIMULADO

Foi elaborado um questionário com seis perguntas objetivas e uma pergunta subjetiva para avaliar a aceitação e contribuição da atividade proposta (Tabela 1), que foi aplicados aos alunos após as apresentações das equipes.

Tabela 1 – Instrumento de avaliação aplicados aos alunos após a apresentação do júri simulado

ITEM	RESPOSTA
1) Você sabe o que são metodologias ativas?	a) Sim; b) Não
2) Você já ouviu falar do Júri Simulado?	a) Sim; b) Não
3) Como você considerou o planejamento e execução dessa metodologia de júri simulado?	a) Muito difícil; b) Difícil; c) Indiferente; d) Fácil; d) Muito fácil
4) Você se sentiu instigado(a) a participar da metodologia proposta?	a) Sim; b) Não
5) Você acha que o Júri Simulado favoreceu a sua interação com os colegas?	a) Sim; b) Não
6) Como você avalia esta metodologia de Júri Simulado para abordar temas em genética?	a) Péssimo; b) Razoável; c) Indiferente; d) Boa; e) Excelente
7) O que você aprendeu com o júri simulado?	Resposta livre

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O júri simulado foi organizado a partir de uma situação-problema criada pelos próprios alunos, baseada nos temas propostos pela professora. Foi observado que os alunos se sentiram instigados a participarem ativamente da metodologia proposta. De acordo com Gil (2011), nos ambientes convencionais de ensino, de uma forma geral, os professores ficam limitados à utilização do tempo das aulas para a abordagem de assuntos e conceitos. Portanto, nem sempre esse tempo de aula é algo suficiente para os estudantes assimilarem, absorverem e sanarem suas dúvidas. As metodologias ativas buscam incentivar o protagonismo dos estudantes de modo que eles podem buscar novas abordagens para esses assuntos e conceitos, de forma crítica e prazerosa.

Os discentes vivenciaram uma experiência de teatralização no júri simulado e se prepararam com as falas, vestimentas, organização da sala e gesticulação. A professora evitou influenciar o processo criativo das equipes na escolha da situação-problema e planejamento do júri simulado, limitando a orientação apenas a sanar dúvidas sobre os conceitos relacionados à genética. O teatro aplicado como recurso didático se apresenta como instrumento eficaz de metodologia no processo ensino-aprendizagem. Júnior (2009) concluiu que o “teatro apresentou um grande potencial de colaboração à educação, com uma metodologia emancipatória

de ensino, por meio do jogo teatral, proporcionando a construção coletiva de conhecimento de forma ativa, crítica e criativa”. Corroborando com Koudella (2011), que considera que a estrutura do teatro propõe problemas cênicos a serem resolvidos pelos participantes, levando o aluno a exercitar diversas competências até então esquecidas.

Os alunos se empenharam em pesquisar e se aprofundar sobre os temas, buscando na literatura casos reais envolvendo-os, as penas previstas para tais casos, além de compreender a dinâmica de um júri real e questões e leis de direitos humanos. As figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8 mostram os discentes no dia da apresentação do júri simulado.

Figura 3 – Alunos apresentando o júri simulado (equipe 1)



Fonte: Registro da própria autora (2023).

Figura 4 – Alunos apresentando o júri simulado (equipe 2)



Fonte: Registro da própria autora (2023).

Figura 5 – Alunos apresentando o júri simulado e plateia



Fonte: Registro da própria autora (2023).

Figura 6 – Alunos fazendo o juramento



Fonte: Registro da própria autora (2023).

Figura 7 – Alunos apresentando o júri (equipe 3)



Fonte: Registro da própria autora (2023).

Figura 8 – Alunos apresentando o júri (equipe 4)

Fonte: Registro da própria autora (2023).

Após as apresentações das equipes, os discentes receberam o questionário de avaliação da metodologia. Dos alunos participantes (n=52), 38,46% responderam que sabem o que são metodologias ativas e 61,54% responderam que não sabem. Esse resultado indica que para esses alunos, metodologias ativas podem ser alternativas novas e que necessitam ser trazidas para a sala de aula. Isso se justifica por ainda estarem no início do curso de graduação. Lopes (2000) afirma que a forma de ensinar é uma atividade principal no planejamento do docente e por isso vem sendo algo bastante complexo e que vários estudiosos tentam identificar maneiras diferentes para que os mesmos ministrem os conteúdos para seus alunos de modo que possa ter sucesso.

Em resposta à questão 2, a maioria dos alunos (86,54%) responderam que já ouviram falar em júri simulado, enquanto 13,46% disseram que não. Apesar de já terem ouvido falar de júri simulado, os alunos tiveram muitas dúvidas para elaborar o roteiro do júri proposto. Para que se monte um roteiro de júri simulado é essencial que se conheça o formato do Tribunal do Júri, tal como ocorre no âmbito judicial, suas competências e regras de funcionamento (TJDFT, 2023).

Na avaliação de como a atividade foi planejada e executada, 32,69% dos alunos consideraram a atividade muito difícil, 55,77% consideraram difícil, 9,62% consideraram fácil e 1,92% consideraram muito fácil. Nenhum aluno respondeu “indiferente”. De acordo com Bellan (2005), o professor deve ser sensível às condições e limitações trazidas pelo aluno, além disso, democratizar as decisões a respeito de todas as etapas da aula.

Questionados se foram instigados a participar da atividade, todos (100%) os discentes responderam que sim. Em relação à interação com os colegas, 100% dos alunos disseram que sim, o júri simulado favoreceu essa interação. Metodologias ativas constituem-se uma importante oportunidade para os alunos aplicarem o que aprenderam nas disciplinas do curso e desenvolverem habilidades sociais e pessoais, para além do conhecimento teórico e técnico, bem como incentivar a avaliação e o exercício da autocritica como um processo permanente ao longo das atividades das disciplinas (Segura e Kalhil, 2015).

Quanto à contribuição do júri simulado para abordar temas em genética, 15,38% dos discentes o consideraram razoável, 38,46% consideraram boa e 46,15% consideraram excelente. Nenhum aluno considerou a contribuição da atividade como péssima nem indiferente. Os conceitos abordados no ensino de Genética são, geralmente, de difícil compreensão para os estudantes. Essa dificuldade é devida tanto ao caráter abstrato e à complexidade dos conceitos quanto à forma da escola conceber, organizar e desenvolver o ensino (Padilha e Pereira, 2008; Knippels *et al*, 2005). Nesse contexto, a busca por metodologias ativas deve ser constante para se obter uma aprendizagem significativa por parte do estudante, entendida como aquela em que o conhecimento pode ser organizado mentalmente pelo aprendiz em uma estrutura cognitiva prévia.

Questionados sobre o que aprenderam com o júri simulado, os alunos citaram que não conheciam as leis para casos envolvendo problemas genéticos, não sabiam da existência de programas de aconselhamento genético, que não conheciam a estrutura de um júri e que puderam aprender durante as pesquisas. Relataram ainda que através dessa atividade, puderam compreender de assuntos de outras áreas como por exemplo o direito e a ética. Para Moreira e Massoni (2016, p. 5): “os alunos devem ser ensinados a pensar, a questionar, a argumentar cientificamente ao invés de ficar decorando fórmulas e definições”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O júri simulado foi escolhido como estratégia para o ensino temas em genética, pois proporciona uma experiência que desenvolve o senso crítico dos alunos, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem. Durante a atividade, os alunos se mostraram abertos à uma metodologia nova, empolgados com os temas e interessados e dispostos a aprender. Os discentes realizaram de forma muito satisfatória a apresentação do júri, trazendo situações-problema contextualizadas, amparadas pelas leis vigentes no país. Além disso, fizeram a dramatização de forma séria, mostrando compromisso com a proposta. A teatralização mostrou que os alunos se dedicaram, passaram horas planejando e se prepararam para defender seus argumentos. Ademais, foi uma atividade lúdica que estimulou o interesse e atenção dos alunos.

Devido a estarem ainda no início da faculdade, os alunos relataram que não estão bem familiarizados com metodologias ativas. Porém, acharam interessante a proposta de fazer o júri simulado e sentiram-se desafiados a executarem. Isso ficou bem evidenciado nos dias das apresentações. As equipes que estavam apresentando tiveram muita concentração nas falas dos personagens e as equipes que não estavam apresentando (plateia) prestaram atenção em total silêncio, pois se envolveram na efetivamente tarefa de anotar e formular um texto contendo a opinião de cada um dos participante acerca do resultado final do júri.

Os discentes assimilaram bem, não só os conteúdos referentes à genética, mas também aprenderam sobre legislação, ética profissional, ética com seres humanos, direitos humanos e outras questões que serão importantes na sua vida profissional. A percepção da atividade por parte dos alunos mostrou que o júri simulado pode ser uma metodologia a ser adotada em disciplinas que abordem os conteúdos de genética em diversos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

BELLAN, Zezina. *Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante*. Santa Bárbara do Oeste, SP: **Z3 Editora e Livrarias**, 2005.

CARLESSO, J. P. P. Debatendo a ética na pesquisa com seres humanos por meio de um júri simulado. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. e019025-e019025,

2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7142>. Acesso em: 12 mai. 2023.

JÚNIOR, Bibiano Francisco Elói. O jogo teatral como metodologia no ensino-aprendizagem. Tese (Mestrado). Americana: **Centro Universitário Salesiano de São Paulo**. 2009. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp141804.pdf>>. Acesso em 05 Out. 2023.

KLAUTAU-GUIMARÃES MN; OLIVEIRA SF; AKIMOTO A; HIRAGI C; BARBOSA, LS; ROCHA DMS; CORREIA A (2008). Combinar e Recombinar com os Dominós. **Genética na Escola**, v. 3, n. 2, p. 1-7.

KOUDELA, Ingrid D. Jogos teatrais. São Paulo: **Perspectiva**, 2011.

_____, Ingrid D.. Jogos Teatrais na Pedagogia do Teatro. FAEB 2011. Disponível em < <http://www.faeb.com.br/livro/Conferencias/jogos%20teatrais%20na%20pedagogia.pdf>> Acesso em 05 jun. 2023.

KNIPPELS, M. C. P. J.; WAARLO, A. J.; BOERSMA K. T. (2005). Design criteria for learning and teaching genetics. **Journal of Biological Education**, 39(3): 108-112.

Lima, V.V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, **Interface**. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos de Alecandro (Org.) Técnicas de ensino: por que não? Campinas: **Papirus**, 2000. 11ª edição.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro / RJ, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, jan. 2008.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T. Interfaces entre visões epistemológicas e ensino de Ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 9, n. 1, p. 1-32. 2016.

PADILHA, IQM; PEREIRA, MG (2008). Proposta de Atividade Dinâmica como Ferramenta de Ensino da Estrutura do DNA. **Genética na Escola**, v.3, n.2, p. 28-31.

Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012: **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil.

SEGURA, E.; KALHIL, J. B. (2015). A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **Rede Amazônica De Educação Em Ciências E Matemática**, 3(1), 87-98. <https://doi.org/10.26571/2318-6674.a2015.v3.n1.p87-98.i5308>

SILVA, R. P., CAMACHO, A. C. L. F., SILVA, M. A. P. DA, & MENEZES, H. F. de. (2020). Strategies for the use of active methodology in the training of nursing academics: experience report. **Research, Society and Development**, v. 9(6) <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3543>

TJDFT, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Tribunal do Júri**. Disponível em <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/tribunal-do-juri#:~:text=O%20Tribunal%20do%20J%C3%BAri%20%C3%A9%20composto%20por%20um%20juiz%20presidente,quem%20decide%20sobre%20o%20crime.>>> Acesso em 05 jun. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.018

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: COMO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PODE CONTRIBUIR PARA SUPERAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

LUCIANA SANTOS DE SOUZA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia del Paraguay – PY, luh.ss@hotmail.com

ANTONIO SANTOS SOUZA

Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia – BA, antonioeafsi@bol.com.br

KEYTE ROCHA DA CRUZ

Doutor em Ciências da Educação pela FICS – PY, professor_keyte@hotmail.com

ISAQUE RODRIGUES DOS SANTOS

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY, karisque@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre neurociência e educação, em particular como o conhecimento científico pode contribuir para superar dificuldades de aprendizagem. Inicialmente, são apresentados os principais conceitos relacionados ao tema, tais como aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e neurociência. Em seguida, são abordados alguns estudos relevantes sobre o assunto, demonstrando como a neurociência pode fornecer insights importantes para entender como o cérebro funciona e como isso pode ser aplicado na educação. Por fim, são discutidos alguns desafios e possibilidades para a aplicação da neurociência na prática educativa, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Neurociência, educação, dificuldades de aprendizagem, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Em algumas situações, no entanto, os estudantes podem apresentar dificuldades em aprender determinados conteúdos, mesmo com o apoio de professores e outros recursos educacionais. Essas dificuldades de aprendizagem podem ter várias causas, tais como problemas de saúde, dificuldades emocionais ou cognitivas, entre outros.

Nesse contexto, a neurociência tem se mostrado uma área de conhecimento fundamental para entender como o cérebro funciona e como isso pode ser aplicado na educação. Com o avanço das pesquisas na área, é possível identificar algumas estratégias pedagógicas que podem ser eficazes para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como para potencializar o desempenho dos demais alunos.

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alguns estudantes podem estar relacionadas a questões de neurodiversidade, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). A compreensão das bases neurobiológicas desses transtornos pode ajudar os educadores a adaptarem suas práticas pedagógicas, oferecendo métodos de ensino mais individualizados e adequados às necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, a plasticidade cerebral, capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões neuronais em resposta ao aprendizado, é um aspecto essencial a ser considerado. Compreender que o cérebro possui essa habilidade adaptativa pode inspirar a criação de abordagens educacionais que estimulem essa plasticidade, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas de forma mais efetiva.

A utilização de tecnologias educacionais baseadas em neurociência também tem ganhado destaque. Através de ambientes de aprendizagem digitais, jogos educacionais e realidade virtual, é possível explorar estímulos sensoriais diversificados, o que pode facilitar a compreensão e a retenção de informações pelos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o papel das emoções no processo de aprendizagem. A neurociência tem demonstrado que emoções positivas, como motivação e interesse, podem estimular a liberação de neurotransmissores relacionados à

aprendizagem e memória, favorecendo a absorção e a assimilação do conhecimento. Portanto, estratégias pedagógicas que promovam um ambiente emocionalmente positivo podem impactar significativamente o desempenho dos alunos e sua motivação para aprender.

Ademais, é importante destacar que a neurociência também tem contribuído para a identificação de distúrbios específicos de aprendizagem, como a dislexia, dispraxia e discalculia. Ao compreender as bases neurológicas desses distúrbios, é possível adotar intervenções mais precisas e direcionadas, oferecendo suporte adequado aos estudantes afetados e minimizando possíveis frustrações e desânimos no contexto educacional.

A pesquisa em neurociência aplicada à educação tem avançado consideravelmente, permitindo uma compreensão cada vez mais profunda dos processos cognitivos e da aprendizagem. Estudos têm revelado que o sono desempenha um papel crucial na consolidação da memória e no processamento das informações aprendidas durante o dia. Assim, estratégias que promovam a qualidade do sono dos estudantes podem favorecer o seu desempenho acadêmico.

Outro aspecto relevante é a importância da prática de atividades físicas na potencialização da aprendizagem. A neurociência tem evidenciado que o exercício físico regular pode estimular a liberação de substâncias neuroprotetoras e neurotróficas, que favorecem o desenvolvimento cerebral e a cognição. Dessa forma, a inclusão de atividades físicas no ambiente escolar pode trazer benefícios tanto para o aspecto acadêmico quanto para a saúde mental dos alunos.

A neurociência também tem abordado a questão da atenção seletiva e da sobrecarga cognitiva. Em um mundo cada vez mais permeado por estímulos e distrações, é fundamental compreender como o cérebro seleciona e processa informações relevantes. Nesse sentido, estratégias pedagógicas que estimulem a concentração e minimizem a sobrecarga cognitiva, como a utilização de técnicas de mindfulness ou pausas estruturadas durante o estudo, podem ser eficazes para melhorar o foco e a absorção dos conteúdos.

A personalização do ensino é outra área em que a neurociência pode oferecer insights valiosos. Cada aluno possui características cognitivas e estilos de aprendizagem distintos, e, portanto, abordagens individualizadas podem ser mais efetivas. Através de ferramentas de avaliação neurocognitiva, é possível identificar as preferências de aprendizagem de cada estudante e adaptar o currículo de acordo com suas necessidades específicas.

Ainda, as emoções negativas, como ansiedade e estresse, podem impactar negativamente o desempenho acadêmico. A neurociência tem demonstrado que o estresse crônico pode prejudicar a plasticidade sináptica e o funcionamento adequado do hipocampo, região cerebral importante para a memória e aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental promover estratégias de regulação emocional no ambiente escolar, visando reduzir os níveis de estresse e ansiedade dos alunos, criando um ambiente mais propício à aprendizagem.

Destacamos a importância da parceria entre neurocientistas e educadores na construção de práticas pedagógicas embasadas em evidências científicas. A colaboração entre essas áreas do conhecimento pode impulsionar a criação de abordagens inovadoras e eficazes, que beneficiem tanto os alunos com dificuldades de aprendizagem quanto a totalidade da comunidade escolar. A disseminação de conhecimentos entre ambas as partes é fundamental para uma troca de saberes que favoreça a evolução do sistema educacional como um todo.

Desse modo, a integração da neurociência na educação abre portas para um ensino mais inclusivo, efetivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Com o avanço contínuo da pesquisa nesse campo, é possível vislumbrar um futuro educacional que utilize plenamente o potencial do cérebro humano, promovendo uma formação integral dos estudantes e preparando-os para os desafios do século XXI.

Por fim, este artigo se propõe a discutir como o conhecimento neurocientífico pode contribuir para superar as dificuldades de aprendizagem, apresentando estudos e pesquisas que demonstram a relação entre a neurociência e a prática educativa. A partir dessa discussão, espera-se fornecer subsídios para aprimorar a formação de professores e demais profissionais da educação, bem como para promover uma educação mais inclusiva e efetiva.

METODOLOGIA

Este artigo representa uma revisão bibliográfica abrangente e aprofundada que tem como propósito discutir minuciosamente a relação intrínseca e promissora entre a neurociência e a educação, com enfoque especial na forma como o conhecimento científico pode efetivamente contribuir para superar dificuldades de aprendizagem. Com o intuito de realizar um estudo consistente e abrangente, foram empregados métodos rigorosos na busca de fontes de informação pertinentes,

contemplando uma ampla diversidade de bases de dados eletrônicas, tais como o PubMed, Scopus, Google Scholar e CAPES. Os descritores de busca utilizados, a exemplo de “neurociência”, “educação”, “dificuldades de aprendizagem” e “aprendizagem”, foram criteriosamente combinados para garantir a seleção abrangente de estudos científicos pertinentes e atualizados.

A seleção e análise dos artigos abarcaram uma minuciosa e atenta leitura na íntegra, visando extrair informações relevantes e significativas para posterior organização em categorias temáticas coerentes. Esse rigor metodológico permitiu a obtenção de uma síntese coesa e completa sobre o atual estado da arte no campo de estudo abordado, assim como a discussão consistente das principais descobertas já consolidadas e das tendências emergentes identificadas na literatura.

Ao longo das últimas décadas, tem-se observado um notório aumento do interesse e investimento em pesquisas científicas que exploram a estreita relação entre a neurociência e a educação. Essa convergência entre dois campos aparentemente distintos se justifica pelo objetivo primordial de compreender, de maneira mais profunda e holística, como os intrincados processos cerebrais exercem influência sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Nesse contexto, fatores cruciais como motivação, engajamento, atenção, memória e cognição têm sido objeto de estudo em busca de melhorias substanciais no contexto educacional.

No que tange às dificuldades de aprendizagem, a neurociência tem assumido um papel central e decisivo na identificação de fatores neurobiológicos associados a condições específicas, como a dislexia e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). As descobertas neurocientíficas têm contribuído significativamente para o avanço da compreensão das diferenças individuais na aprendizagem, tornando possível o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais personalizadas e eficientes, que atendam de forma precisa e específica às necessidades de cada aluno.

Um aspecto de destaque e relevância observado na revisão bibliográfica é a crucial importância da translação do conhecimento científico para o âmbito prático da educação. A capacidade de aplicar os achados neurocientíficos de forma concreta e tangível no cotidiano escolar torna-se, portanto, um elemento-chave para otimizar de maneira abrangente o processo de aprendizagem dos estudantes, além de fomentar um ambiente de ensino inclusivo, dinâmico e eficiente.

A abordagem interdisciplinar é fortemente enfatizada pela revisão bibliográfica, destacando-se a necessidade imperativa de uma estreita colaboração e

interação entre educadores, pesquisadores e profissionais da área. Essa cooperação e intercâmbio mútuo de conhecimentos entre a neurociência e a pedagogia têm o potencial de gerar abordagens educacionais mais embasadas em evidências científicas sólidas e que estejam alinhadas com as necessidades individuais e peculiares de cada aluno.

Ademais, a revisão bibliográfica também elucida o potencial altamente promissor das tecnologias educacionais baseadas em neurociência para aprimorar de maneira substancial e contundente o processo de aprendizagem. Ambientes digitais, jogos educacionais e realidade virtual são exemplos de ferramentas que oferecem experiências imersivas e interativas, capazes de favorecer a compreensão, a retenção de conteúdos e o engajamento, beneficiando tanto os estudantes com dificuldades de aprendizagem quanto aqueles com desenvolvimento típico.

É imprescindível ressaltar que o campo da neurociência aplicada à educação está em constante evolução, e novas descobertas e abordagens emergem de forma contínua e progressiva. A busca incessante por uma compreensão ainda mais profunda e abrangente dos mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem requer persistência, abertura para a inovação e uma cooperação sólida e sustentada entre a comunidade científica e a prática educativa.

Em síntese, a revisão bibliográfica conduzida neste artigo reitera a relevância e pertinência da relação entre neurociência e educação no contexto das dificuldades de aprendizagem. A análise meticulosa de fontes de informação relevantes e a identificação de tendências científicas e avanços tecnológicos contribuem para um entendimento abrangente e embasado do tema.

A partir dessa revisão, reafirma-se com vigor a importância inquestionável de uma abordagem interdisciplinar e integrativa, que traduza os conhecimentos neurocientíficos em práticas educativas eficazes e inclusivas, conduzindo a um ambiente de ensino-aprendizagem mais enriquecedor, equitativo e transformador. O contínuo aprimoramento desse campo exige o comprometimento incessante de todos os atores envolvidos, visando à promoção do desenvolvimento integral e holístico dos alunos e à construção progressiva de uma educação ainda mais sólida, informada e fundamentada em evidências científicas sólidas e validadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre neurociência e educação é um tema de grande interesse na atualidade, pois pode trazer importantes contribuições para a prática educativa. Nesse sentido, diversos autores têm se dedicado a estudar essa relação, buscando identificar as implicações da neurociência para a educação, bem como as possíveis aplicações do conhecimento neurocientífico na prática pedagógica.

Uma das principais abordagens teóricas sobre a relação entre neurociência e educação é a chamada neuroeducação. Essa abordagem propõe uma integração entre as áreas da neurociência e da educação, buscando aplicar os conhecimentos neurocientíficos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais efetivas e inclusivas. Segundo Sousa (2010), a neuroeducação pode ser vista como uma ponte entre o conhecimento neurocientífico e a prática educativa, permitindo uma maior compreensão dos processos de aprendizagem e do funcionamento cerebral.

Outra abordagem teórica importante é a da plasticidade cerebral. Essa abordagem parte do pressuposto de que o cérebro humano é capaz de modificar sua estrutura e função ao longo do tempo, em resposta a estímulos do ambiente. Segundo essa perspectiva, é possível desenvolver habilidades e competências por meio de treinamento e prática, o que pode ser aplicado na educação para superar as dificuldades de aprendizagem e potencializar o desempenho dos alunos (Doidge, 2016).

Além disso, diversos estudos têm demonstrado a importância de fatores como a emoção, a atenção e a motivação para o processo de aprendizagem. Segundo Damásio (2000), a emoção desempenha um papel fundamental na tomada de decisões e no aprendizado, pois está intimamente relacionada aos processos cerebrais que determinam o valor e a importância de determinados estímulos.

Já Csikszentmihalyi (2000) destaca a importância da atenção e da motivação para o engajamento do aluno no processo de aprendizagem, o que pode ser potencializado por meio de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e a sensação de desafio. Essas são apenas algumas das abordagens teóricas que têm sido utilizadas para entender a relação entre neurociência e educação, evidenciando a importância desse diálogo interdisciplinar para o avanço da prática educativa.

A neurociência aplicada à educação tem ganhado destaque como uma área promissora para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras

e eficazes. A compreensão dos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem pode fornecer bases sólidas para a formulação de estratégias que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo assim uma educação mais personalizada e inclusiva.

A relação entre neurociência e educação também se estende ao campo da avaliação educacional. A partir do conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, é possível aprimorar as técnicas de avaliação de desempenho dos alunos, utilizando métodos mais precisos e abrangentes que considerem as múltiplas inteligências e potencialidades de cada indivíduo.

A aplicação da neurociência na educação não se limita apenas ao contexto escolar formal. Também pode ser amplamente utilizada em programas de educação continuada e em ambientes de aprendizado corporativo, otimizando o desenvolvimento profissional e o treinamento de habilidades específicas.

Outro aspecto importante é a relação entre a neurociência e a educação inclusiva. Compreender a diversidade neurocognitiva dos alunos permite o desenvolvimento de práticas educacionais mais abertas e adaptáveis, que atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades e desafios individuais.

Além disso, a neurociência pode contribuir para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais estimulantes e criativos. Ao entender como o cérebro responde a estímulos e ambientes diversos, é possível projetar espaços educacionais que promovam o engajamento dos alunos e facilitem o processo de assimilação de informações.

Contudo, é importante reconhecer que a aplicação prática da neurociência na educação requer um cuidadoso processo de tradução do conhecimento científico para o contexto educacional. A cooperação entre neurocientistas, pedagogos e professores é essencial para garantir que as descobertas da neurociência sejam aplicadas de forma ética e eficiente.

Diante disso, é fundamental fomentar a pesquisa e a formação de profissionais que estejam aptos a integrar os avanços da neurociência no ambiente educacional. Investir em programas de capacitação e atualização dos educadores, bem como promover a criação de parcerias entre instituições de ensino e centros de pesquisa, pode enriquecer significativamente a prática educativa e trazer benefícios duradouros para os alunos e a sociedade como um todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível identificar algumas estratégias pedagógicas baseadas nos conhecimentos da neurociência que podem contribuir para superar as dificuldades de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos.

Uma das estratégias que tem se mostrado efetiva é o uso de técnicas de aprendizagem ativa, que envolvem o aluno no processo de construção do conhecimento e promovem a participação ativa em sala de aula. Segundo Wilson e Korn (2007), a aprendizagem ativa envolve atividades como a resolução de problemas, a discussão em grupo, a pesquisa e a elaboração de projetos, e pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a colaboração e a comunicação.

Outra estratégia que pode ser considerada para implementação é a utilização de atividades que promovam a plasticidade cerebral, como a prática de instrumentos musicais. Segundo Schneider et al. (2002), a aprendizagem musical pode conduzir a mudanças na organização do cérebro e promover a formação de novas conexões neurais, o que pode resultar em melhorias em outras áreas cognitivas, tais como a linguagem e a memória.

A prática de atividades físicas também tem demonstrado efeitos positivos na cognição e no desempenho acadêmico dos alunos. Segundo Hillman et al. (2019), a atividade física pode melhorar o fluxo sanguíneo e o metabolismo cerebral, além de promover a liberação de neurotransmissores que estão associados à atenção e à memória.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais tem se mostrado efetivo na promoção do aprendizado e no desenvolvimento de habilidades como a criatividade e a resolução de problemas. Segundo Kirschner e De Bruyckere (2017), as tecnologias educacionais podem ser utilizadas para promover a aprendizagem ativa e personalizada, além de oferecer novas formas de interação entre os alunos e com o conteúdo.

É importante destacar que essas estratégias não são excludentes e podem ser combinadas de acordo com as necessidades e características dos alunos e das disciplinas. Além disso, é fundamental que os professores estejam preparados e capacitados para utilizar essas estratégias de forma efetiva, o que pode envolver a

formação continuada e o acompanhamento pedagógico por parte das instituições de ensino.

Ademais a aplicação dessas estratégias deve ser feita de forma ética e responsável, respeitando os limites e as individualidades dos alunos. Além disso, é fundamental que haja uma comunicação efetiva entre os profissionais da neurociência e da educação, para que as pesquisas e os conhecimentos científicos possam ser traduzidos em práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

Diante disso, é possível afirmar que a utilização dos conhecimentos da neurociência na educação pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades de aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas. No entanto, é fundamental que haja um compromisso das instituições de ensino e dos profissionais envolvidos para que esses conhecimentos sejam aplicados de forma responsável e ética, respeitando as individualidades e as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de investimentos em formação continuada e em pesquisa, visando o aprimoramento constante das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de novas estratégias baseadas nos conhecimentos da neurociência. Além disso, é fundamental que haja uma aproximação entre os profissionais da neurociência e da educação, visando uma troca de saberes e uma construção conjunta de conhecimentos.

Assim, pode-se concluir que a utilização dos conhecimentos da neurociência na educação pode representar um avanço significativo na superação das dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas. No entanto, é fundamental que haja um compromisso e uma responsabilidade por parte dos profissionais envolvidos, visando sempre o respeito às individualidades e às necessidades dos alunos.

As pesquisas na área da neurociência e educação têm apontado para a importância da compreensão do funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem. A plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de se adaptar e reorganizar em resposta ao aprendizado, tem sido um dos principais enfoques dessa interseção entre as duas áreas.

Diversos estudos têm destacado a relevância de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que considere suas habilidades, interesses e ritmos de aprendizagem individuais. Nesse contexto, a neurociência pode fornecer insights sobre como tornar o ensino mais personalizado, possibilitando que os educadores

identifiquem as melhores estratégias para atender às necessidades específicas de cada estudante.

A prática de atividades físicas e a promoção de um ambiente escolar estimulante também têm sido associadas a impactos positivos na aprendizagem. A neurociência demonstra que a atividade física não apenas melhora a saúde geral do cérebro, mas também contribui para uma melhor concentração, memória e desempenho cognitivo. Da mesma forma, um ambiente de aprendizagem enriquecedor, com estímulos visuais e auditivos, pode favorecer a formação de conexões neurais e a retenção de informações.

Outro aspecto relevante é o papel das emoções no processo de aprendizagem. A neurociência tem mostrado que emoções positivas, como a motivação e o interesse, estão associadas a uma maior capacidade de aprendizado e retenção de conhecimentos. Portanto, é fundamental que os educadores criem um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para os alunos.

A neurociência também tem sido aplicada na compreensão de dificuldades de aprendizagem específicas, permitindo uma abordagem mais direcionada e eficaz para esses casos. A identificação precoce de dificuldades como a dislexia, o transtorno do déficit de atenção e outras condições relacionadas pode levar a intervenções mais adequadas, possibilitando uma melhor adaptação do processo educacional às necessidades individuais dos estudantes.

Contudo, é importante ressaltar que o uso dos conhecimentos neurocientíficos na educação requer uma abordagem cuidadosa e crítica. Nem todas as descobertas neurocientíficas têm implicações diretas e imediatas na prática educacional, e é fundamental evitar generalizações simplistas ou abordagens baseadas em modismos.

Para a efetiva integração entre neurociência e educação, é imprescindível estabelecer uma relação de colaboração entre os pesquisadores e os profissionais da educação. A criação de programas de formação continuada, que promovam a troca de conhecimentos e experiências entre ambas as áreas, é um passo importante para garantir que o conhecimento científico seja traduzido em práticas pedagógicas efetivas e bem fundamentadas.

Em suma, a conexão entre neurociência e educação apresenta um potencial significativo para aprimorar o processo educacional, proporcionando uma aprendizagem mais personalizada, inclusiva e eficiente. A aplicação consciente e fundamentada do conhecimento neurocientífico pode beneficiar os alunos, os

educadores e a sociedade como um todo, contribuindo para uma educação mais adaptada às necessidades individuais e para o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas e emocionais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos conhecimentos da neurociência na educação representa um importante e promissora vertente de pesquisa e aplicação que pode revolucionar a forma como entendemos o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, aprimorar significativamente as práticas pedagógicas. Com avanços tecnológicos e métodos de investigação cada vez mais sofisticados, a neurociência tem contribuído para desvendar os mecanismos complexos que regem o funcionamento do cérebro humano em situações de aprendizado, proporcionando uma visão mais aprofundada e holística desse fenômeno.

Ao longo deste artigo, destacou-se a importância dos estudos neurocientíficos na identificação das múltiplas causas e manifestações das dificuldades de aprendizagem. A compreensão desses fatores é fundamental para que educadores e profissionais da educação possam oferecer abordagens individualizadas e efetivas, capazes de atender às necessidades específicas de cada aluno. A neurociência, ao fornecer esse arcabouço de informações, abre novos caminhos para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas, onde a diversidade cognitiva é valorizada e considerada como um ponto de partida para a excelência educacional.

O estudo exemplificado neste artigo, "Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering", ressalta a viabilidade prática da aplicação dos conhecimentos neurocientíficos na educação. Através de um programa de treinamento de atenção plena, foi possível evidenciar como a neuroplasticidade cerebral permite aprimorar a capacidade de memória de trabalho e, por conseguinte, o desempenho acadêmico dos estudantes envolvidos. Essa descoberta suscita a perspectiva de que intervenções baseadas na neurociência podem ser incorporadas ao currículo educacional, contribuindo para uma educação mais eficiente e eficaz.

Para efetivar a integração dos conhecimentos da neurociência na educação, é essencial promover uma formação continuada dos profissionais da área educacional, capacitando-os a compreender e aplicar adequadamente os princípios neurocientíficos em sua prática docente. Além disso, um diálogo estreito e

colaborativo entre especialistas em neurociência e educadores é imprescindível para o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar que incorpore os insights da neurociência em uma perspectiva pedagógica fundamentada e eficaz.

Cabe salientar que a utilização da neurociência na educação requer uma abordagem sensível e personalizada, que respeite as particularidades de cada aluno e reconheça suas características individuais como potenciais fontes de enriquecimento para o ambiente escolar. A diversidade cognitiva deve ser abraçada como um valor, proporcionando um espaço inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades e talentos.

Além de contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem, a aplicação dos conhecimentos neurocientíficos na educação também pode representar uma importante estratégia para promover a equidade no sistema educacional. Compreendendo a plasticidade cerebral e a influência do ambiente na formação do cérebro, é possível implementar políticas e práticas que favoreçam um acesso mais igualitário ao conhecimento e uma educação de qualidade para todos.

Outro aspecto relevante é o papel da neurociência na prevenção e tratamento de transtornos de aprendizagem. A identificação precoce desses transtornos é crucial para o desenvolvimento de intervenções adequadas que possam mitigar seus impactos e proporcionar suporte adequado aos alunos afetados. Nesse contexto, a neurociência oferece uma compreensão mais precisa das bases biológicas desses transtornos, abrindo portas para novas abordagens terapêuticas e educacionais.

Apesar dos benefícios e promessas da neurociência na educação, é importante enfatizar a necessidade de prudência e cautela em sua aplicação. A ciência é um campo em constante evolução, e os resultados de estudos neurocientíficos devem ser interpretados com rigor e consideração às limitações inerentes a qualquer pesquisa. Além disso, é fundamental evitar visões reducionistas que busquem simplificar a complexidade do ser humano e de sua experiência de aprendizagem.

Em suma, a sinergia entre a neurociência e a educação representa uma fronteira fértil para a evolução do conhecimento e da prática pedagógica. Ao abraçar a interdisciplinaridade, promover a formação continuada dos profissionais da educação e adotar uma abordagem inclusiva e equitativa, é possível vislumbrar um futuro promissor onde a educação se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral de cada indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e progressista.

A integração dos conhecimentos da neurociência na educação impulsiona uma abordagem baseada em evidências, permitindo que os educadores tomem decisões informadas sobre as estratégias pedagógicas mais efetivas. Através de estudos empíricos e pesquisas neurocientíficas, é possível embasar as práticas educacionais em fundamentos sólidos, promovendo um ensino mais focado no funcionamento do cérebro e na otimização da aprendizagem.

A neurociência cognitiva, por exemplo, oferece insights sobre como a mente humana codifica, armazena e recupera informações. Compreender os processos de memória e aprendizagem ajuda os educadores a desenvolver técnicas que fortaleçam a retenção do conhecimento pelos alunos. Essas abordagens podem incluir a utilização de repetição espaçada, associações significativas e atividades práticas, otimizando a consolidação do aprendizado.

Outro campo relevante é a neurociência afetiva, que explora a influência das emoções no processo de aprendizagem. Estudos têm demonstrado que o engajamento emocional positivo pode melhorar a retenção do conteúdo e a motivação dos alunos. Diante disso, estratégias pedagógicas que despertem interesse, curiosidade e satisfação podem ser aplicadas para criar um ambiente de aprendizagem emocionalmente enriquecedor.

A neurociência também tem investigado como a prática deliberada e a expertise se desenvolvem no cérebro humano. Essas descobertas podem ser incorporadas à educação para promover uma abordagem de crescimento, na qual os alunos são encorajados a ver o aprendizado como um processo contínuo de aprimoramento, com a capacidade de desenvolver habilidades através de esforço e dedicação.

Além disso, a neurociência social traz uma perspectiva valiosa sobre a importância das relações interpessoais e do senso de pertencimento na aprendizagem. Um ambiente escolar que valoriza a conexão entre alunos e professores, promovendo um clima de respeito e colaboração, pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos estudantes.

A aplicação desses conhecimentos neurocientíficos na educação não se limita ao ensino básico e médio, estendendo-se também ao ensino superior. Instituições de ensino superior têm adotado abordagens inovadoras, como a sala de aula invertida (flipped classroom), que utiliza recursos tecnológicos para disponibilizar o conteúdo antes da aula, permitindo que o tempo em sala seja dedicado a atividades práticas e discussões mais interativas.

Contudo, para que a neurociência seja plenamente incorporada à educação, é crucial investir em programas de formação e desenvolvimento profissional para os educadores. Capacitar os professores a compreender e aplicar os conhecimentos neurocientíficos é essencial para maximizar os benefícios dessa abordagem e promover uma educação mais significativa e enriquecedora para os alunos.

Em síntese, a neurociência na educação oferece uma base científica sólida para aprimorar as práticas pedagógicas, personalizar o ensino e criar ambientes educacionais mais estimulantes e inclusivos. Através da contínua integração entre a pesquisa neurocientífica e a prática educacional, podemos impulsionar uma transformação positiva na forma como aprendemos e ensinamos, potencializando o desenvolvimento intelectual e emocional de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

DOIDGE, N. (2016). **O cérebro que se transforma: Como a neurociência pode curar as pessoas de quem elas são**. São Paulo: Best Seller.

DAMÁSIO, A. (2000). **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). **Fluir: a psicologia da felicidade**. São Paulo: Editora Rocco.

WILSON, S., & KORN, J. H. (2007). **Attention during lectures: Beyond ten minutes**. *Teaching of Psychology*, 34(2), 85-89.

SCHNEIDER, W., ESCHMAN, A., & ZUCCOLOTTO, A. (2002). **E-Prime reference guide**. Psychology Software Tools.

HILLMAN, C. H., PONTIFEX, M. B., RAINE, L. B., CASTELLI, D. M., HALL, E. E., & KRAMER, A. F. (2019). **The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children**. *Neuroscience*, 399, 239-248.

KIRSCHNER, P. A., & DE BRUYCKERE, P. (2017). **The myths of the digital native and the multitasker**. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>

Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). **Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering**. *Psychological Science*, 24(5), 776-781.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.019

O IMPACTO DAS AÇÕES DO PROJETO JOVEM DE FUTURO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MARIA FRANCIMAR TELES DE SOUZA

estra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - ProfEPT, IF Sertão PE, Campus Salgueiro, cimarsouzateles@gmail.com;

MARIA EVEUMA DE OLIVEIRA

Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mariaeveuma@gmail.com;

NÁGILA KELLEN DE CARVALHO MONTE BRINGEL

Especialista em Ecologia e Meio Ambiente pela Universidade Regional do Cariri - URCA/CE, nbbcarvalho@gmail.com;

FABIANA TELES DE SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Patrimônio da Universidade Federal do Ceará - UFC/CE, fabiana.souza.ft@gmail.com;

RESUMO

O Projeto Jovem de Futuro foi implementado no Ceará em 2011 com o objetivo de ampliar os olhares de gestores e professores no desenvolvimento de atividades que propiciem uma educação de qualidade com equidade. Neste artigo busca-se descrever como as ações desenvolvidas durante o ano de dois mil e vinte e dois na EEEP Professor Moreira de Sousa impactaram no processo de aprendizagem dos alunos desta instituição de ensino. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir das quais pôde-se fazer o detalhamento do processo de criação, execução e acompanhamento do Plano de Ação que a escola precisou desenvolver durante o ano de 2023 para atender a sistemática do projeto, bem como para atingir a meta estabelecida para escola, principalmente quanto à aprovação, rendimento e frequência dos alunos. Nessa perspectiva, todos os professores, representantes de pais e de alunos participam da elaboração e execução do Plano, enquanto o acompanhamento é feito na escola pela dupla gestora e pelos responsáveis por cada ação que participam das reuniões de alinhamento, enquanto a Superintendente designada pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação dar o apoio e orienta como a dupla gestora pode

colaborar com todos da escola para execução das tarefas propostas, bem como para obtenção dos resultados esperados que é uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação de Qualidade, Gestão de Processos, Interdisciplinaridade, Equidade.

INTRODUÇÃO

O Projeto Jovem de Futuro foi implementado no Ceará em 2011 com o objetivo de ampliar os olhares de gestores e professores no desenvolvimento de atividades que propiciem uma educação de qualidade com equidade, mas efetivamente a parceria com as escolas aconteceu em 2012, completando em 2022, dez anos da parceria. Para celebrar, no Ceará, foi realizado o Seminário Estadual de Gestores “Liderança Escolar e Aprendizagem: Perspectivas para a Escola do Presente e do Futuro”, que reuniu, em junho, mais de 700 gestores escolares e outros profissionais da rede (CEARÁ, 2022).

É um projeto que surgiu como mais uma possibilidade de investimento no Ensino Médio, mas que nos últimos anos adquiriu uma nova roupagem, deixando de ser um projeto piloto e passando a ser uma política pública, que atua sem a destinação de recursos para as escolas, mas realiza o acompanhamento e monitoramento do Instituto Unibanco e dos técnicos das Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação (CREDEs). Esses técnicos participam das formações e fazem visitas sistemáticas às escolas para acompanhar o planejamento e execução do Plano de Ação que tem sua construção realizada pelos membros da comunidade escolar a fim de atingir os resultados desejados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, além de melhorar o desempenho dos alunos e diminuir os índices de evasão (SOUZA, 2023).

Neste artigo busca-se descrever como as ações desenvolvidas durante o ano de dois mil e vinte dois e dois mil e vinte e três na EEEP Professor Moreira de Sousa impactaram no processo de aprendizagem dos alunos desta instituição de ensino, visto que desde a pandemia de Covid 19 as redes de ensino buscam mitigar os impactos provocados pela suspensão das aulas presenciais e as dificuldades por ela geradas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir das quais pôde-se fazer o detalhamento do processo de criação, execução e acompanhamento do Plano de Ação que a escola precisou desenvolver durante o ano de 2022 e 2023 para atender à sistemática do projeto,

bem como para atingir a meta estabelecida para escola, principalmente quanto à aprovação, rendimento e frequência dos alunos.

Neste tipo de pesquisa utiliza-se o registro disponível, resultante de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc., utilizando-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Assim, os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados e o pesquisador trabalha a partir de contribuições de outros autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

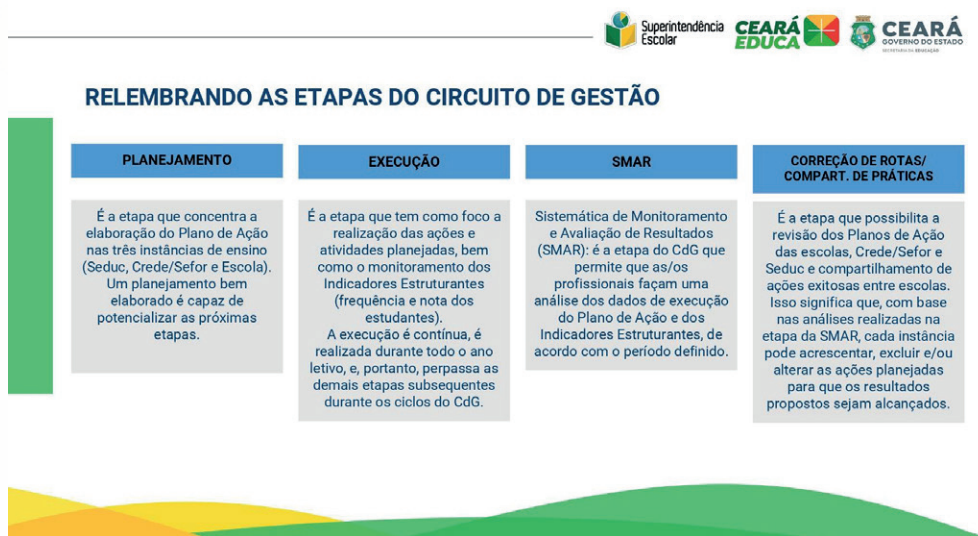
O Projeto Jovem de Futuro (PJF) utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), apresentando para os gestores escolares estratégias e instrumentos que fazem seu trabalho se tornar mais eficiente e mais produtivo. Tem como princípios orientar um trabalho com foco nos resultados de ensino e de aprendizagem com uma proposta que sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, mobilização de recursos humanos, articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, bem como a divisão de responsabilidades e a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, o controle e a avaliação das ações desenvolvidas nas escolas (PERONI; CAETANO, 2016).

Na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Moreira de Sousa, o Plano de Ação do Jovem de Futuro dos anos de 2022 e 2023 foram realizados de acordo com o que é proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, iniciando com a reunião com representantes dos diversos segmentos para fazer o levantamento dos principais problemas - que são as situações (dificuldades) encontradas pela escola que precisam ser superadas - e os desafios - o que a escola se desafia a fazer para superar os problemas que foram identificados pela a comunidade escolar.

Os desafios priorizados foram: Recompôr as aprendizagens nas disciplinas que envolvem cálculo; recompôr as aprendizagens nas disciplinas que envolvem leitura e escrita e fortalecer a frequência e a permanência do aluno na escola, que estão relacionados aos problemas de déficit de aprendizagem nas disciplinas que envolvem cálculo, dificuldade de aprendizagem nas disciplinas que envolvem leitura e escrita e alta infrequência de algumas turmas (CEARÁ, 2023a).

Na escola, esse levantamento de problemas e desafios corresponde ao primeiro ciclo da Etapa de Planejamento e aconteceu na Visita Técnica 1 - VT1, a partir da análise das ações desenvolvidas em 2022 e da revisão de todas as etapas do Circuito de Gestão (Figura 1).

Figura 1: Relembrando as Etapas do Circuito de Gestão



Fonte: Adaptada pelas Autoras (CEARÁ, 2023a)

Também foi na VT1 que fez-se a construção do Plano de Ação para o ano de 2023, quando para cada desafio foi criada uma ação, com suas respectivas tarefas e responsáveis pelo acompanhamento e execução com atividades a serem desenvolvidas de acordo com o prazo estabelecido durante essa construção, de modo a serem realizadas até a segunda quinzena de dezembro, conforme previsto nas etapas do Circuito de Gestão (Figura 2).

obtidas a partir do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - SPAECE) e o fluxo escolar, bem como a meta alcançada em 2022 e a meta para 2023. Nesta visita articulou-se um espaço de diálogo sobre o desenvolvimento das ações e os prazos previstos, identificando possíveis ajustes na realização em função da necessidade de mudanças, o que se constitui de uma etapa muito importante para a realização da próxima etapa: A SMAR (CEARÁ, 2022).

A Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados - SMAR permite a verificação do andamento das atividades. É nesse momento do Circuito de Gestão que as três instâncias (Escola / CREDE e SEDUC) realizam a avaliação da execução dos seus Planos de Ação (indicadores de execução) por meio de evidências, bem como dos indicadores estruturantes (indicadores de resultados). Assim, o objetivo da SMAR é avaliar como as ações planejadas estão sendo executadas e se os resultados alcançados estão em consonância com a expectativa projetada pela rede para o alcance das metas IDE-Médio, podendo-se fazer ajustes necessários para melhorar a situação nos próximos períodos (CEARÁ, 2023a).

Além disso, ao final de cada bimestre a gestão da escola realiza reuniões de avaliação com cada responsável nos dias de Planejamentos por Área³. No mês de agosto de 2023, por exemplo, foi realizada a avaliação do Plano de Ação com a participação dos professores, dos funcionários em reunião e dos alunos por meio de encontros com os líderes de sala, quando foi avaliado o impacto de cada ação no processo de aprendizagem e se precisaria continuar como estava sendo desenvolvida, sofrer algum ajuste ou ser excluída do plano, a chamada Etapa de Correção de Rotas, conforme pode-se observar na Figura 3.

Matemática numa escala de zero a dez, obtidas pelos estudantes da 3ª série do ensino médio, no âmbito do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - Spaece" (BRASIL, 2017, I);

3 Nas escolas estaduais do estado do Ceará os professores têm um terço da carga horária destinada aos planejamentos, que devem ocorrer de modo individual e coletivo; o Planejamento Coletivo geralmente é realizado por Área de Conhecimento. Na EEEP Professor Moreira de Sousa acontece desse modo e está assim dividido: Na terça-feira é o dia da Área de Linguagens, na quarta-feira de Ciências da Natureza e Matemática e na quinta-feira Ciências Humanas.

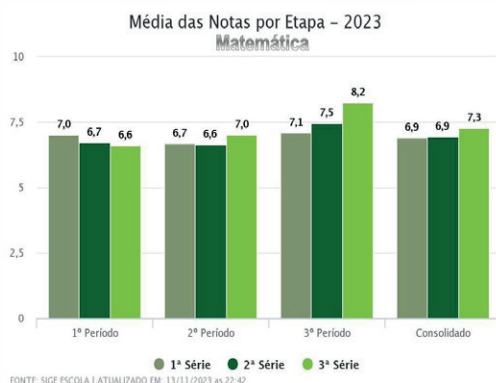
Figura 3: Imagem de parte da pauta do planejamento do mês de agosto



Fonte: Adaptada pelas Autoras (CEARÁ, 2023b)

De todas as ações, as que mais impactaram a aprendizagem dos alunos foram as oficinas de nivelamento, não apenas pela quantidade, mas e principalmente pelos resultados alcançados. Em 2022 foram realizadas dezoito oficinas de nivelamento de Matemática nos primeiros anos, dezessete oficinas de nivelamento nos segundos anos e dezenove nos terceiros anos; enquanto em 2023 foram realizadas doze oficinas de nivelamento de Matemática nos primeiros anos, vinte e sete oficinas de nivelamento nas turmas de segundos anos e quarenta oficinas de nivelamento nas turmas de terceiros anos, o que permitiu que conseguíssemos melhorar os resultados nesta disciplina significativamente, principalmente no terceiro período de 2023, que teve crescimento em todas as turmas, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4: Média das Notas de Matemática por Período

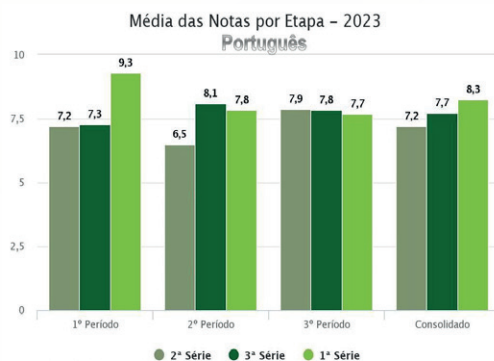


Fonte: Sige Escola (2023)

Como observa-se do primeiro para o segundo período, na primeira e segunda séries houve uma pequena queda, sendo de 4,5% (quatro e meio por cento) na primeira série e de 1,5% (um e meio por cento) na segunda série, enquanto na terceira série houve um crescimento de 6% (seis por cento). Já no terceiro período houve crescimento em todas as turmas, sendo de 6% (seis por cento) na primeira série; 14% (quatorze por cento) na segunda série e 17% (dezessete por cento) na terceira série.

Já de Língua Portuguesa em 2022 foram realizadas doze oficinas de nivelamento nos primeiros anos, vinte e sete oficinas de nivelamento nos segundos anos e vinte e uma oficinas de nivelamento nos terceiros anos. À medida que em 2023 foram realizadas quatro oficinas com os primeiros anos, oito oficinas com os segundos anos e quatro oficinas com os terceiros anos, apresentando crescimento na terceira série do primeiro para o segundo período; na segunda série do segundo para o terceiro período e na primeira série apresentou crescimento do primeiro do segundo para o terceiro período, como pode-se observar na Figura 5.

Figura 5: Média das Notas de Português por Período



FORNTE: SIGE ESCOLA | ATUALIZADO EM: 20/11/2023 às 07:40
 ABRANGÊNCIA: Escolas Públicas Estaduais – Ensino Médio Presencial (Sem a modalidade EAB)

Fonte: Sige Escola (2023)

Após a etapa de Correção de Rotas veio a segunda visita de execução, na qual foi apresentado o gráfico do circuito de gestão, repassando por cada uma das etapas e levando todos a refletir sobre as ações que a escola já realizou até esse momento e o impacto por elas gerado na aprendizagem dos estudantes, bem como quais as tarefas desenvolvidas para o fortalecimento das práticas desenvolvidas pela escola com foco na recomposição das aprendizagens e na mobilização

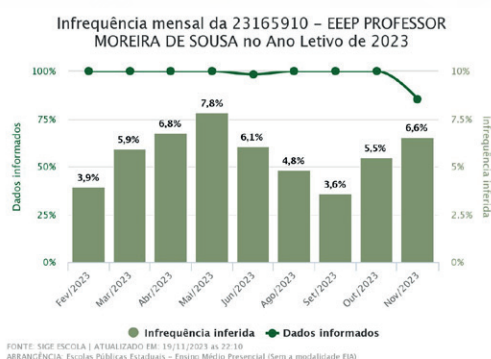
da comunidade escolar para as avaliações internas e externas (Saeb e Spaece) (CEARÁ, 2023a).

Foram realizados aulões, simulados, palestras motivacionais e gincanas, entre outras atividades para estimular e manter os resultados em constante melhoria. Para acompanhar todas essas ações, além de formulários de frequência, registros fotográficos e relatórios, construiu-se painéis de acompanhamento dos resultados, da infrequência e de participação das atividades propostas em formato de murais informativos, de forma que todos podiam acompanhar o andamento por turma.

Todas as ações têm sido significativas para aprendizagem dos educandos e engajamento da equipe da escola, entretanto um dos destaques que tem feito a diferença nos resultados das turmas em conjunto com as demais atividades, é o Painel de Infrequência, que fica afixado em uma parede próxima à coordenação e a cada dia são colocadas as faltas diárias por turma. No final do mês as turmas com melhor frequência têm um momento de reconhecimento com a realização de um lanche diferenciado, além da realização da busca ativa, acompanhamento dos Diretores de Turma e Coordenadores de Curso.

Tudo isso tem colaborado para melhorar a infrequência da escola, que mesmo no primeiro e segundo período não tendo uma frequência tão boa, no segundo período conseguimos diminuir a infrequência nos primeiros e terceiros anos, tendo um consolidado de 7,1% e no terceiro período, diminuindo para 4,4%, o que corresponde a uma queda de 38%, comparando um período com o outro, conforme pode-se observar analisando a Figura 6.

Figura 6: Média da Infrequência mensal na EEEP Professor Moreira de Sousa



Fonte: Sige Escola (2023)

Vale destacar que nas escolas estaduais do Ceará, os períodos letivos são divididos em quatro, de cinquenta dias, ficando os meses de fevereiro, março e abril no primeiro período; final de abril, maio e junho no segundo período; agosto, setembro e parte de outubro no terceiro período; e o restante de outubro, novembro e dezembro no quarto período, somando até o final do ano um total de duzentos dias letivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os professores, representantes de pais e de alunos participam da elaboração e execução do Plano de Ação do Projeto Jovem de Futuro, enquanto o acompanhamento é feito na escola pela dupla gestora e pelos responsáveis por cada ação que participam das reuniões de alinhamento, enquanto a Superintendente designada pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação dar o apoio e orienta como a dupla gestora pode colaborar com todos da escola para execução das tarefas propostas, bem como para obtenção dos resultados esperados que é uma aprendizagem significativa.

Todavia, para que as ações surtam o efeito esperado faz-se necessário o engajamento de toda a comunidade escolar durante o planejamento e execução do plano, por meio da participação no desenvolvimento das tarefas e na apropriação dos resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo do Estado do Ceará. Lei N.º 16.448, de 12.12.17 (D.O. 12.12.17). Institui o Prêmio Foco na Aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: https://bela.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/5593_4a8faf732c9781ecaafc4b59679c9352. Acesso em 15. 08. 2023.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. **Relatório de Atividades 2022**. Instituto Unibanco: Jovem de Futuro, 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. **Plano de Ação: Projeto Jovem de Futuro**. Juazeiro do Norte - Ceará: EEEP Professor Moreira de Sousa, 2023a.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. **Planejamento por Área**. Juazeiro do Norte-Ceará: EEEP Professor Moreira de Sousa, 2023b.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653910>. Acesso em: 10 out. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007

SIGE ESCOLA. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. **Sala de Situação**. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUZA, M. F. T. **A metodologia de projetos como proposta de integração entre as disciplinas da base técnica e base comum no curso de comércio**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Sertão de Pernambuco: Salgueiro, 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.020

PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA *STRICTO SENSU* SOBRE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA DÉCADA DE ESTUDOS

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, bernardino.neto@uesb.edu.br

RESUMO

O estudo sobre a educação não escolar no Brasil tem se mostrado relevante para a compreensão da diversidade de espaços que permeiam a sociedade contemporânea e que permitem a realização de processos educacionais sob o aspecto não formal. Este artigo objetiva mapear as produções acadêmicas sobre a educação não escolar no Brasil nos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, mestrado e doutorado em Educação, no período de 2013 a 2022. A pesquisa ocorreu nos meses de março e abril de 2023 no catálogo de teses e dissertações do Portal CAPES, com o descritor “educação não escolar” entre aspas duplas e, em seguida, aplicados os seguintes critérios de exclusão: 1) refinamento da pesquisa por programas de doutorado e mestrado; 2) pelo ano de publicação: 2013 a 2022; 3) pela área de conhecimento: Educação; 4) pelo nome do programa: Educação, chegando aos seguintes números: seis teses e trinta e uma dissertações com a temática pesquisada. Quanto à produção de teses, a maioria encontra-se nas regiões Sudeste e Centro-Oeste com duas teses cada, e as regiões Sul e Nordeste com uma tese cada. A região Norte do país não possui nenhuma produção. Quanto à produção de dissertações, a maioria encontra-se na região Sudeste com doze dissertações, seguida da região Sul com sete dissertações. As regiões Norte e Nordeste com quatro dissertações cada uma, e a região Centro-Oeste com duas dissertações no período pesquisado. Considerando a diversidade temática possibilitada no estudo da educação não escolar, os temas geradores das teses se concentram em cinco áreas, a saber: práticas culturais, arte e cultura, vulnerabilidade social, currículo, direito à educação, história da educação, e os temas geradores das dissertações em

quatorze áreas: práticas culturais, arte e cultura, vulnerabilidade social, movimentos sociais, currículo, gênero/educação e relações étnico-raciais, educação hospitalar, liderança feminina, formação de professores, educação e saúde, educação prisional, educação patrimonial, educação digital, segurança pública.

Palavras-chave: Educação não escolar, Produção do Conhecimento, Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos os processos educacionais que se desenvolvem no Brasil, na perspectiva da educação não escolar, faz-se necessária a conceituação de alguns termos sob o prisma da educação. O primeiro aspecto a se considerar é a definição dos conceitos de educação formal, educação informal e educação não formal. Para isso, faremos uso das definições cunhadas por Coombs e Ahmed (1974) e Gohn (2006).

Coombs e Ahmed (1974) apontam a seguinte definição: a educação formal como um sistema hierarquizado e sistematizado que se inicia desde os primeiros anos da escola até a universidade; a educação não formal como qualquer atividade educativa sistematizada e organizada realizada em ambiente exógeno ao sistema oficial de ensino; e a educação informal como um processo contínuo no decorrer da vida humana, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de compreensão por meio das experiências em seu meio social (COOMBS; AHMED, 1974).

Gohn (2006) enfatiza que a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal como aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

Assim, enquanto na educação formal o espaço físico territorial onde se desenvolvem os processos educativos se constitui pelo aparato físico e legal das escolas, com suas salas de aulas, diretrizes, normatizações, e convenções pré-estabelecidas, a educação informal demarca seus espaços educativos por referenciais de etnia, sexo, religião, nacionalidade, localidade, dentre outros. Porém, “na educação não formal os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (GOHN, 2006, p. 29).

Segundo Gadotti, por ser a educação não formal mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”.

Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

Implicitamente a educação não escolar aparece indexada no principal documento legal que norteia a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96. Embora a LDB tenha como objetivo disciplinar a educação escolar desenvolvida predominantemente nas instituições próprias de ensino, o Art. 1º sinaliza que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Logo, o aspecto e o lugar da educação não formal emergem tendo em vista que os movimentos sociais despontam como importante espaço de desenvolvimento de ações educativas fora da escola, já que a educação “não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um” (GOHN, 2006, p. 29).

Nesse sentido, conforme entendimento de Menezes, Paiva e Stamatto,

[...] ao lado das práticas educativas formais, na atualidade, as práticas educativas que se desenvolvem fora dos muros da escola estão se multiplicando e assumindo facetas variáveis e multidisciplinares, impulsionadoras do processo formativo da cidadania no mundo contemporâneo. É inquestionável o papel educativo e formativo dos movimentos sociais e comunitários, entre outros, que desenvolvem práticas educativas que não adotam estritamente as normas e regras da escola (MENEZES; PAIVA; STAMATTO, 2016, p. 9).

Dessa maneira, é importante compreendermos que os espaços de educação não escolar se configuram como fortes aliados na formação do sujeito na condição de cidadão e como lugares de destaque para a formação inicial de professores, tendo em vista serem espaços que congregam conhecimentos que devem estar presentes na vida profissional do futuro professor.

No que se refere à formação inicial de professores, Lima Filho e Maron (2012) compreendem que se relaciona com

[...] a qualificação profissional obtida em nível superior em cursos de licenciatura que habilitam legalmente o profissional a exercer a profissão

de professor numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação básica; portanto, é no nível acadêmico da graduação que essa formação deve ocorrer, pois é num curso superior de licenciatura que se dá a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação docente (LIMA FILHO; MARON, 2012, p. 169-170).

Portanto, fortalecer a docência para além dos espaços formais de atuação torna-se necessário, pois são multifacetados os arranjos educacionais em que o professor licenciado pode se inserir. Medeiros (2016) discute o fortalecimento de aprendizagem para a docência, a partir de quatro categorias, conforme descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Fortalecimento de aprendizagem para a docência

Cursos de Licenciatura	Apontados como um espaço de formação inicial fecundo para formação profissional docente, por se configurar como o primeiro meio de formação para o futuro professor, fortalecendo as aprendizagens para a docência e para o mundo do trabalho.
Continuidade formativa docente	Apontada como imprescindível para os licenciandos por permitir uma vivência na formação inicial, que fomentará uma estreita relação com a prática profissional e os saberes necessários para a docência.
Pesquisas de autorresponsabilidade docente	Caracterizadas como perspectiva de construção de um alicerce por parte dos futuros profissionais a partir de sua própria vivência, interpretando o espaço pedagógico em que estão inseridos. "Os professores em formação inicial, [...], experimentam essa realidade ao estarem em um ambiente propício ao fomento de pesquisas de diversas naturezas, inclusive do próprio fazer pedagógico na Educação Profissional" (MEDEIROS, 2016, p. 75).
Pesquisas para acesso à produção de conhecimentos	Caracterizada como uma necessidade de investigação das situações didático-pedagógicas em que estão imbricados os professores formadores e alunos. "A pesquisa baseada na formação é vista como princípio educativo e, assim, os cursos de licenciatura não podem ser concebidos sem as articulações com a preparação prática [...] que fomente a formação de professores para a educação de trabalhadores" (MEDEIROS, 2016, p. 76).

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Assim, com base nos cursos de licenciatura, na continuidade formativa docente, nas pesquisas de autorresponsabilidade docente e nas pesquisas para acesso à produção de conhecimentos é que o sujeito, como estudante da licenciatura ou como profissional já graduado, poderá construir seu arcabouço conceitual

para o trabalho, não só na perspectiva da educação escolar, como também da educação não escolar.

Este artigo tem como característica principal a construção do estado de conhecimento como um tipo de escrita científica que se configura como a identificação, o registro e a categorização das produções acadêmicas de uma área específica e um tempo determinado (MOROSINI; FERNANDES, 2014), e tem como objetivo mapear teses e dissertações que discutem o tema educação não escolar no Brasil, por meio dos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, mestrado e doutorado em educação, no período de uma década, 2013 a 2022, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esse tipo de trabalho se caracteriza como estado de conhecimento e, segundo Ferreira (2002) e Romanowky e Ens (2006), se restringe especificamente a uma fonte de pesquisa, neste caso o citado catálogo da CAPES. Tal produção se justifica pelo interesse do pesquisador em visualizar a produção científica sobre educação não escolar em âmbito nacional em programas de pós-graduação *stricto sensu*, para subsidiar estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Práticas Educativas na Educação Escolar e Não Escolar (GEPE).

A pesquisa ocorreu nos meses de março e abril de 2023 no catálogo de teses e dissertações do Portal da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a pesquisa, foi utilizado como descritor o termo "educação não escolar" entre aspas duplas e, em seguida, aplicados os seguintes critérios de exclusão: 1) refinamento da pesquisa por programas de doutorado e mestrado; 2) pelo ano de publicação: 2013 a 2022; 3) pela área de conhecimento: Educação; 4) pelo nome do programa: Educação, chegando aos seguintes números: seis teses e vinte e nove dissertações com a temática pesquisada. Quanto à produção de teses, a maioria encontra-se nas regiões Sudeste e Centro-Oeste com duas teses cada, e as regiões Sul e Nordeste com uma tese cada. A região Norte do país não possui nenhuma produção. Quanto à produção de dissertações, a maioria encontra-se na região Sudeste com doze dissertações, seguida da região Sul com sete dissertações. As regiões Norte e Nordeste com quatro dissertações cada uma, e a região Centro-Oeste com duas dissertações no período pesquisado. Considerando a diversidade temática possibilitada no estudo da educação não escolar, os temas geradores das teses se concentram em cinco áreas, a saber: práticas culturais, arte e cultura, vulnerabilidade social, currículo, direito à educação, história da educação,

e os temas geradores das dissertações em quatorze áreas: práticas culturais, arte e cultura, vulnerabilidade social, movimentos sociais, currículo, gênero/educação e relações étnico-raciais, educação hospitalar, liderança feminina, formação de professores, educação e saúde, educação prisional, educação patrimonial, educação digital, segurança pública.

Divido em quatro seções, a introdução é a primeira parte do artigo contendo uma breve revisão bibliográfica com autores que debatem a temática, o objetivo geral e a justificativa; a segunda seção ancora a metodologia com o caminho percorrido; a terceira seção é dedicada aos resultados e discussões; e quarta seção apresenta as considerações finais, além das referências bibliográficas utilizadas.

Compreende-se a importância desse tipo de estudo como instrumento capaz de diagnosticar a quantidade de produções sobre o tema, apontando para a difusão do conhecimento em nível nacional, o que pode representar um maior compromisso social e científico com a temática.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo tem por base a pesquisa quanti-qualitativa, uma vez que teve como primeira etapa um levantamento de dados com a finalidade de quantificar o número de teses relacionadas ao tema de estudo, sendo, em seguida, adotado procedimento qualitativo para a análise do enfoque dado às pesquisas a partir dos temas de estudo adotados.

Segundo Minayo e Sanches (1993), o estudo quanti-qualitativo se caracteriza por uma relação de interdependência em que os aspectos concretos podem ser aprofundados em seus significados mais essenciais, ou seja, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

O aporte teórico-metodológico se fundamenta em autores como Coombs e Ahmed (1974), Gadotti (2005), Gohn (2006), Menezes; Paiva; Stamatto (2016) para discutir sobre educação não formal; Ferreira (2002) e Romanowky e Ens (2006), para discutir sobre o estado do conhecimento enquanto pesquisa científica; Minayo e Sanches (1993), na perspectiva do estudo quanti-qualitativo.

O estudo teórico foi realizado a partir de livros físicos de propriedade do pesquisador, livros virtuais (e-books) e artigos científicos disponíveis em repositórios digitais e no Banco de Teses e Dissertação da Fundação Coordenação e

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos meses de março e abril de 2023.

Inicialmente foi feita a busca com o descritor “educação não escolar” entre aspas duplas e, em seguida, aplicados os critérios de exclusão, a saber: o primeiro critério foi o refinamento da pesquisa por programas de doutorado e mestrado; o segundo critério de exclusão foi pelo ano de publicação: 2013 a 2022; o terceiro critério foi a escolha pela área de conhecimento: Educação; e o quarto critério pelo nome do programa: Educação. Após a aplicação dos critérios mencionados, foi feita uma leitura de todos os resumos para conferir a presença do descritor pesquisado nas palavras-chave das teses e dissertações.

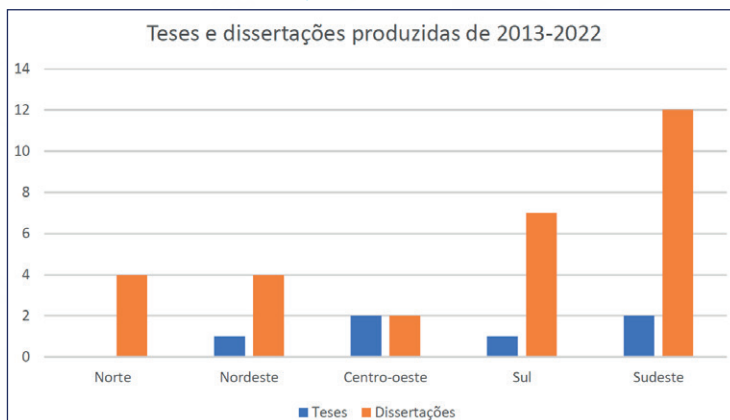
A justificativa para tais critérios se alinha ao interesse do pesquisador em buscar e comparar as produções realizadas em uma década, conforme objetivo geral desta pesquisa.

Os resultados encontrados somaram 06 (seis) teses e 29 (vinte e nove) dissertações com a temática pesquisada, objeto de análise na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o interesse em mapear as produções acadêmicas em nível *stricto sensu* no Brasil em torno do tema educação não escolar, os primeiros resultados foram organizados a fim de demonstrar as produções por região do país. Os dados apontam para o seguinte panorama demonstrado pelo Gráfico 1, adiante.

Gráfico 1 - Número de produções por estado no período de 2013 a 2022



Fonte: Elaboração do autor (2023).

O gráfico mostra que as produções de teses no país em torno do tema “educação não escolar” se mostram na seguinte perspectiva: na região norte não há tese produzida neste recorte temporal; na região nordeste há 01 (uma) tese; na região centro-oeste 02 (duas) teses; na região sul 01 (uma) tese e na região sudeste 02 (duas) teses.

Quanto às dissertações, as regiões norte e nordeste contam com 04 (quatro) publicações cada uma; a região centro-oeste com 02 (duas) dissertações; a região sul com 07 (sete) publicações, e a região sudeste com 12 (doze) dissertações produzidas no período investigado.

Os dados mostram que a região com maior proporção de publicação em termos gerais é a região sudeste, totalizando 15 (quinze) publicações sobre educação não escolar somando teses e dissertações, enquanto a região com menor produção é a região norte, com apenas 04 (quatro) publicações no total. Este dado pode ser atribuído ao maior número de programas de pós-graduação na região sudeste, dado comprovado por meio da Plataforma Sucupira,¹ que registra 36 (trinta e seis) programas de doutorado acadêmico, enquanto na região norte existem apenas 06 (seis).

A partir da análise dos títulos das teses e dissertações pesquisadas, e considerando a diversidade temática possibilitada no estudo da educação não escolar, os temas geradores das teses se concentram em 05 (cinco) áreas, a saber: práticas culturais, arte e cultura, vulnerabilidade social, currículo, direito à educação, história da educação e nas dissertações em 14 (quatorze) áreas: práticas culturais, arte e cultura, vulnerabilidade social, movimentos sociais, currículo, gênero/educação e relações étnico-raciais, educação hospitalar, liderança feminina, formação de professores, educação e saúde, educação prisional, educação patrimonial, educação digital, segurança pública, conforme ilustrado nos Quadros 1 e 2, a seguir.

Quadro 1 - Áreas temáticas para o estudo da educação não escolar nas teses pesquisadas

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ANO DE PUBLICAÇÃO	ÁREA TEMÁTICA
1	A AMOROSIDADE ESSENCIAL E O BEM FAZER: EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NAS PRÁTICAS DE BENZEÇÃO DO QUILOMBO DE MATA CAVALO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - 2022	Práticas culturais

1 <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ANO DE PUBLICAÇÃO	ÁREA TEMÁTICA
2	POSSIBLE SELVES DOS JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA PESQUISA DE MÉTODOS MISTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COM CURSOS DE MÚSICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - 2018	Arte e cultura
3	ADOLESCENTES E JOVENS NAS MÃOS DA JUSTIÇA: A EXPERIÊNCIA SOCIOEDUCATIVA INTERINSTITUCIONAL DESÃO CARLOS-SP (2001-2016)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - 2021	Vulnerabilidade social
4	CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - 2022	Currículo
5	O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UM ESTUDO ACERCA DO SONHO POSSÍVEL	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - 2021	Direito à educação
6	A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - 2015	História da Educação

Fonte: [Elaboração do autor \(2023\)](#).

Quadro 2 - Áreas temáticas para o estudo da educação não escolar nas dissertações pesquisadas

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ANO DE PUBLICAÇÃO	ÁREA TEMÁTICA
1	A BEBIDA EMU: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE ÁFRICA E LARANJITUBA – MOJU/ABAETETUBA-PA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - 2022	Práticas culturais
2	APRENDER NO JARDIM DE BELAS FLORES: EDUCAÇÃO E SABERES DAS MULHERES NA REGIÃO DO SANTO DAIME	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - 2021	
3	CARTOGRAFIA DE SABERES CULTURAIS DE SOBREVIVÊNCIA GUAJARINA: ESTUDO DA COMUNIDADE DE TRAQUATEUA NO DISTRITO DE GUAJARÁ-AÇU-BUJARU-PARÁ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - 2017	
4	PEDAGOGIA DA ROÇA: CARTOGRAFIA DE SABERES CULTURAIS QUE ORIENTAM PRÁTICAS DE TRABALHO E RELAÇÕES SOCIAIS NA ROÇA DE MANDIOCA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - 2018	

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ANO DE PUBLICAÇÃO	ÁREA TEMÁTICA
5	A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE RELAÇÕES CULTURAIS DE OPRESSÃO: UMA INTERFACE ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A EDUCAÇÃO POPULAR	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – 2019	Arte e cultura
6	JOVENS E O FAZER TEATRAL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR EM TEATRO AOS SEUS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E AUTONOMIA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – 2016	
7	MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA: FASES E INDÍCIOS DE SINGULARIDADES NAS ATIVIDADES DO NÚCLEO EDUCATIVO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – 2019	
8	ESCOLA DE SAMBA E PROJETOS DE TRABALHO COM CRIANÇAS: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA	CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - 2016	
9	EMANCIPAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - 2019	Vulnerabilidade social
10	“ME APOIA?” A CONSTRUÇÃO DE SUPORTES ENTRE JOVENS EM SITUAÇÃO DE RUA E A PROTEÇÃO SOCIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – 2021	
11	ENTRE SABERES, SABORES E DESAFIOS DA TAREFA EDUCATIVA COM JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: COMO AS EDUCADORAS SIGNIFICAM OS PROCESSOS EDUCATIVOS DO ESPAÇO DO PROGRAMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - 2013	
12	O IMPACTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: ESTUDO DE CASO DE UMA ASSOCIAÇÃO	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – 2018	
13	NARRATIVAS DE PROTESTO: A COPA DAS BLACK BLOC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - 2016	Movimentos sociais
14	COLETIVO IMMUTARE: UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL JUVENIL DE PRODUÇÃO IDENTITÁRIA, SUBJETIVIDADES E CONQUISTA DA AUTONOMIA EM BAIRRO PERIFÉRICO DE RIBEIRÃO PRETO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – 2020	
15	PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: INTERLOCUÇÕES PARA ALÉM DA ESCOLA	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – 2022	Currículo
16	FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO DISTRITO FEDERAL: O LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – 2018	

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ANO DE PUBLICAÇÃO	ÁREA TEMÁTICA
17	A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DA MULHER LÉSBICA AFRODESCENDENTE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - 2013	Gênero/Educação e relações étnico-raciais
18	FUNDAMENTOS DA CIRCULAÇÃO DE SABERES NOS ESPAÇOS RELIGIOSOS DE MATRIZ AFRICANA: ANÁLISE DO ILÊ ALEKETU OMO LOGUNEDÉ'	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - 2018	
19	EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO HOSPITALAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - 2014	Educação hospitalar
20	PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: UM ESTUDO EM UNIDADE DE INTERNAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - 2017	
21	MULHERES NEGRAS LÍDERES NO MÉDIO VALE DO JEQUITINHONHA: O SABER COMO PRÁTICA EDUCATIVA POR MEIO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - 2022	Liderança feminina
22	JORNAL ESCOLA E COMUNIDADE - A TRIBUNA: TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA (1992-2008)	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - 2014	
23	FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS E CONTEXTOS ATUAIS	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - 2022	Formação de professores
24	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UM ESTUDO DE CASO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - 2021	
25	POLÍTICAS DE ATENÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ELEMENTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - 2018	Educação e saúde
26	AS RODAS DE LEITURA EM PRISÕES E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - 2020	Educação prisional
27	APROPRIAÇÃO DO PATRIMÔNIO DO CENTRO CULTURAL PAÇO IMPERIAL PELOS MEDIADORES DAS EXPOSIÇÕES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 2014	Educação patrimonial
28	O ESPECTRO POLÍTICO E O SUJEITO À DERIVA EM REDES DIGITAIS UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LETRAMENTO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - 2022	Educação digital
29	EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA: TENSÕES EMERGENTES	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - 2015	Segurança pública

Fonte: Portal da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O quadro síntese tem a função de demonstrar os trabalhos apontando para a incidência de estudos sobre educação não escolar a partir de algumas áreas de estudo. Figuram como áreas menos estudadas, neste recorte temporal – considerando teses e dissertações –, a “história da educação”, o “direito à educação”, a “educação e saúde”, a “educação prisional”, a “educação patrimonial”, a “educação digital” e a “segurança pública”, com apenas uma publicação sobre cada assunto.

Em segundo nível aparecem os estudos na área dos “movimentos sociais”, do “gênero/educação e relações étnico-raciais”, da “educação hospitalar”, da “liderança feminina” e da “formação de professores”, com duas publicações sobre cada tema. Em terceiro nível aparece o tema “currículo”, com três publicações. Os temas com maior incidência de trabalhos escritos são nas áreas de “práticas culturais”, de “arte e cultura” e de “vulnerabilidade social”, com cinco trabalhos publicados.

De acordo com as áreas de conhecimento em que os estudos foram realizados torna-se importante lembrar que, conforme aponta Gohn (2006), a educação não formal tem o potencial de fomentar resultados em várias dimensões da vida humana, como a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos e a aprendizagem de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa de mapeamento das produções acadêmicas referentes ao tema educação não escolar, conforme objetivo deste artigo, algumas considerações merecem destaques. Em relação às produções por ano, no caso das teses e dissertações, no intervalo analisado, verifica-se que em todos os anos alguma tese ou dissertação foi produzida no Brasil sobre a temática educação não escolar.

Em termos quantitativos, o destaque aparece nos anos de 2018, 2021 e 2022. Em 2018 seis publicações; em 2021 cinco publicações; e em 2022 sete trabalhos publicados.

Este dado aponta para um significativo aumento nas produções a partir de 2018, superando o total geral dos anos anteriores, ou seja: enquanto no período de 2013 a 2017 somam-se 17 (dezessete) pesquisas publicadas, no período de 2018 a 2022 o número total chega a 18 (dezoito) publicações, havendo, portanto, um aumento de mais de 50% (cinquenta por cento) das produções acadêmicas sobre

o tema. Os dados representam um intenso movimento em torno da educação não escolar.

Os dados mostram, também, um volume significativo de pesquisas nas regiões sul e sudeste em contraponto às pesquisas das regiões centro-oeste e norte, que apresentam um número pouco significativa de trabalhos concluídos. Já na região nordeste considera-se um número significativo de pesquisas finalizadas, o que aponta para uma visibilização do tema nas instituições de pesquisa da região.

Quanto às áreas de estudo, no geral, a pesquisa mostra maior volume para as práticas culturais, arte e cultura e vulnerabilidade social, e menor volume para áreas como história da educação, direito à educação, educação e saúde, educação prisional, educação patrimonial, educação digital e segurança pública, o que pode indicar uma crescente preocupação dos pesquisadores em educação para vislumbrar e propor reflexões a respeito da educação não escolar com foco nos movimentos sociais.

Feitas tais ponderações, cabe informar que este artigo pretende servir de subsídio para novas pesquisas por meio do mapeamento aqui já estruturado, favorecendo novas análises a partir do conteúdo das teses estudadas como também da metodologia utilizada, dentre tantas outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 254)

COOMBS, P. H.; AHMED, M. **Attacking rural poverty**: how nonformal education can help. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1974. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous

les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIMA FILHO, D. L.; MARON, N. M. W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. *In*: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da (Orgs.) **Produção de conhecimento no Proeja**: cinco anos de pesquisa. Curitiba, 2012, p.161-183.

MEDEIROS, D. L. M. de. **Políticas de formação inicial de professores com vistas à Educação Profissional**: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MENEZES, A. B. N. T. de.; PAIVA, M. M. de; STAMATTO, M. I. S. (Orgs.). **Práticas educativas**: educação escolar e não escolar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MOROSINI; M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.021

PANORAMA HISTÓRICO-CRÍTICO DA LITERATURA POLICIAL

DAISE LILIAN FONSECA DIAS

Profa. Dra. do Curso de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal - UF, daiselilian@hotmail.com;

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o surgimento da Literatura Policial e seus desdobramentos, com ênfase em fatores históricos e literários, visando prover o professor com informações que lhe ajudem na promoção do letramento literário através do apanhado de conteúdos aqui elencados. Para tanto, apresentará um panorama crítico-teórico de obras anteriores à trilogia de contos policiais do escritor americano Edgar Allan Poe (1809-49), o fundador do gênero, bem como analisará aspectos do desenvolvimento da nova estética posteriores aos contos dele, no caso, "Assassinatos na rua do necrotério" (1841), "O caso de Marie Roget" (1842), e "A carta roubada" (1845). Este novo gênero adquiriu o status de cunho supostamente negativo de literatura de massa ou sublitteratura, embora tenha sido utilizado de forma subversiva por autores de renome entre a crítica literária, a exemplo da escritora irlandesa Lady Gregory, com sua peça *Spreading the news* (1904), e a dramaturga americana Susan Glaspell, com *Bagatelas* (1916). Ambas utilizaram-se de características próprias deste gênero para empreender críticas à opressão inglesa na Irlanda, e à opressão patriarcal, respectivamente. No caso das obras de Poe, elas se constituem em um verdadeiro estudo de caso sobre a mentalidade americana em sua dualidade em relação a Europa. Poe oscila entre uma perspectiva ora colonialista, ora póscolonialista, em um caso clássico de um autor oriundo de uma antiga colônia europeia, em busca de autoafirmação no mundo das artes. Assim, Poe ora subverte, ora reproduz ideologias imperialistas em sua contística. Esse tipo de influência histórico-cultural permeará a literatura policial dos séculos XX e XXI, e a elevará a um patamar de destaque em campos diversos, como o cinema e a literatura infanto-juvenil. Para a realização desta pesquisa, contar-se-á com o aporte teórico de Cuddon (1996), D'onófrío (1999), Lajolo & Zilberman (2007), dentre outros.

Palavras-chaves: Literatura Policial, Feminismo, Póscolonialismo, Literatura Infanto-juvenil.

INTRODUÇÃO

A representação ficcional de crimes pode ser tanto um reflexo do que uma sociedade valida (como a manutenção da lei religiosa na peça grega clássica *Antígona*, cuja heroína se revolta contra o Estado para promover valiosos ritos sagrados culturais de seu povo) quanto um reflexo do que ela proíbe (como no romance americano *Ratos e Homens*, no qual um amigo mata o outro - sendo este um assassino acidental, em razão de sua acentuada limitação mental - para não vê-lo ser punido por uma sociedade injusta, e cruel). Nesta toada, este artigo vamos investigar textos da antiguidade clássica à contemporaneidade que formam a Literatura Policial, destacando questões históricas e ideológicas que subjazem às suas construções.

METODOLOGIA

Este artigo objetiva prover um panorama crítico-teórico acerca do surgimento da Literatura Policial, visando o professor de Ensino Fundamental e Médio que deseje trabalhar com a contística de Poe para além do estudo do gótico em suas obras. Por esta razão, optamos por uma revisão bibliográfica acerca do estado da arte, mas também contribuimos de ofrma substancial para a fortuna crítica do autor, uma vez que apresentamos uma perspectiva de leitura não costumeiramente adotada para a leitura de suas obras, no caso, via intersecções entre as lentes pós-colonialistas e feministas.

Para tal empreitada, contamos o aporte teórico de Cuddon (1996), D'onófrío (1999), Lajolo & Zilberman (2007), dentre outros. A análise mostrará o autor em um contexto histórico que lhe permite oscilar entre o viés colonialista herdado da metrópole imperialista, mas também, por ser americano, tentar subvertê-lo. Em todo caso, como homem do seu tempo, Poe não avança no que tange à representação feminina, pois seguindo a estética gótica tradicional masculina, imprime uma visão estereotipada das mulheres em condutas sexuais reprováveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

LITERATURA E CRIMINALIDADE

Crimes são atentados à ordem, eles inserem-se no campo do caos, promovem o rompimento com o contrato social, e abalam as fronteiras da moralidade,

como se pode perceber desde um dos conjuntos de leis mais antigas que existem, os 10 mandamentos (“Não matarás, não adulterarás, não furtarás, não dirás falso testemunho”, dentre outros), conforme disposto em um dos textos mais importantes da humanidade, a Bíblia Sagrada, sendo ela uma parte fundamental da cultura que moldou o Ocidente, conforme pondera Machado (2002), base, inclusive, para muitas constituições federais contemporâneas.

Por desafiam à ordem, crimes causam fascínio (a engenhosidade da sua natureza, o processo da descoberta, etc), repulsa (o conteúdo, o ato em si, etc) e, por vezes, desafiam a razão, em virtude da dificuldade para a sua elucidação. Neste cenário, a humanidade tem desenvolvido estratégias para lidar com este fator que desafia a compreensão (pessoas, muitas vezes, acima de qualquer suspeita, são levadas a cometerem atos contrários à lei, pelos mais diversos motivos), interessa à psicologia (no caso da questão dos impulsos e tipos de personalidades), estimula a biologia (o estudo dos corpos, a invenção/utilização de exames, etc), a lógica (combinação de padrões comportamentais, métodos de ação, etc), dentre outras ciências, visto ser este um campo que envolve diversas áreas do conhecimento, as quais combinadas, promovem a capacitação daqueles que as mais diversas sociedades separaram para coibí-los, a saber, policiais, detetives particulares, etc.

A perpetração de crimes e sua representação na literatura mudou (?) com o passar do tempo e adquiriu novos contornos, resultado de profundas transformações sociais, o que levou a uma ruptura com o *status quo*, sobretudo pela relativização do que pode ser considerado *crime*. Neste particular, deve-se considerar a questão da perspectiva. A família real ser deposta e decapitada “pelo povo” na Revolução Francesa (e os fatos históricos que se seguiram a isto) é um marco nesta mudança de postura, visto que entra em cena a variante “boa causa” – apesar desta categoria não ter tido seu *début* neste contexto histórico - quando os fins parecem justificar os meios. Tem-se, neste caso, a categoria de *crimes políticos*, tão bem retratados por Victor Hugo. Diferentemente do que aconteceu na Inquisição, quando apenas uma pequena parcela da população concebia suas práticas repressoras como instrumentos para a manutenção da ordem social, o que levou a validação de *crimes religiosos*, como mostra Edgar Allan Poe em “O poço e o pêndulo”, ao abordar o caso da tortura.

Há ainda o olhar feminista para crimes domésticos que, por muitos séculos, não foram considerados desta forma, cita-se o açoitamento de esposas e seu encarceramento doméstico serem comuns, e a queima de viúvas na Índia, etc, exemplos

de casos de *crimes contra a mulher*, como se vê no clássico inglês *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. Neste cenário, não se pode esquecer dos *crimes contra os povos colonizados*, cujas terras foram invadidas por povos estrangeiros que delas se apropriaram indevidamente, conforme pode ser visto em *Robinson Crusoe*. Há ainda *crimes contra a classe trabalhadora* que, por muito tempo, não foram vistos como tais - dos quais cita-se o trabalho infantil - retratados em obras de Charles Dickens.

Diz-se que o que o um dia viria a ser tido como literatura gótica é, por demais antiga, de sorte que alguns recuam no tempo de Shakespeare (outros ainda mais), por exemplo, para justificar tal proposição, afinal, não se pode negar o quão góticas *Macbeth* e *A tempestade* são (assassinatos, castelos assombrados, suicídios, bruxas, feitiços, etc). Gótico tornou-se sinônimo de crime – geralmente contra uma mulher indefesa, conforme comumente se vê nas obras de Edgar Allan Poe - sendo este um fator constituinte de sua contística. A tradição de autoria feminista utilizou-se também desta estética exatamente para denunciar ações criminosas contra mulheres, sendo o conto americano “O papel de parede amarelo” um exemplar máximo da questão, assim como o é o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, em terras brasileiras.

Há ainda os atos criminosos fomentados por ideologias racistas, como as de Nietzsche, as quais inflamaram os ânimos dos nazistas do século XX, sobre o extermínio de judeus (Cohn & Dukore, 1966), cujos ecos ressoam na denúncia de Arthur Miller, em seu romance – adaptado para o cinema - *Focus*, acerca de *crimes contra judeus*. Estas ideologias racistas, formaram o bojo do que seria classificado como Literatura Existencialista, a qual caracteriza-se, dentre outros, por *crimes contra a própria vida*, notadamente o suicídio, como se vê na breve peça americana *A história de um zoológico*.

Ideologias racistas alimentaram o racismo científico, que tem em *A origem das espécies*, de Charles Darwin o seu exemplar máximo, sobretudo porque, para o autor, criminosos eram indivíduos menos evoluídos, conforme pode ser observado no linguajar típico de descrições negativas sobre negros, utilizado para se caracterizar a face sombria – significando “oculta”, “perversa”- do indivíduo, em *O médico e o monstro*, uma obra escrita com base nas teorias darwinistas. Alice Walker, por seu turno, denuncia *crimes contra a raça negra*, em *A cor púrpura*, sob as lentes feministas. Não se pode esquecer de aspectos subjetivos de *crimes contra imigrantes*, conforme enseja parte da literatura canadense pós-moderna e transnacional.

Exemplifica-se isto com o romance *Obasan*, uma ácida exposição histórica de ações criminosas contra japoneses na época da Segunda Guerra Mundial, naquele país.

No caso de *crimes ideológicos* de natureza política, eles são duramente expostos em *A revolução dos bichos*, ao passo que a literatura de propaganda governamental, esconde e mascara *crimes de alienação política*, bem como exalta a nação, a exemplo de romances tardios do americano John Steinbeck, tais como, *Bombs away*. Tem-se aqui, muitas vezes, um elo com elementos distópicos da sociedade, sobretudo no caso do século XX em diante, resultante de processos históricos múltiplos que levaram à ruptura com a sonhada utopia gerada pela Revolução Industrial.

Neste cenário, pode-se indagar, até que ponto a desobediência civil é um ato criminoso, como discute o filósofo americano Thoreau em seu famoso ensaio "Desobediência civil"? Já Foucault, mexe na ferida dos *crimes contra a loucura*, em seu *Vigiar e Punir*. Por sua vez, a Ecocrítica levanta a bandeira da denúncia acerca de *crimes contra a natureza*, vistos por muitos como "justificáveis," em razão de que as ações são efetivadas em benefício da humanidade, como se pode perceber na matança de baleias para a produção de óleo de lamparinas, em *Moby Dick*¹.

Esta exposição ilustra a recorrente representação ficcional de atos que abalam as mais diversas sociedades, uma vez que a literatura serve como veículo para se dar voz e espaço aos temores da humanidade ao longo dos séculos e como diferentes povos lidam com eles, tanto no plano da legitimidade quanto no plano da ilegalidade. Eis porque a Literatura Policial configura-se como uma importante ferramenta moderna para se observar o que se busca proteger e reprimir, bem como o que subjaz a tais empreitadas. Ela aponta, portanto, alguns caminhos para se seguir e outros para se rejeitar no lidar com atos tidos ou não como proscritos.

LITERATURA POLICIAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

É recorrente a aceitação entre estudiosos da Literatura Policial que a famosa peça grega clássica, *Édipo Rei*, de Sófocles é um dos textos literários mais antigos a investigar um crime, tratar das consequências dele e buscar sua elucidação. Não há detetives nem policiais nesta obra, apenas figuras da nobreza em busca da

1 A maior parte das obras citadas até aqui são clássicos estrangeiros que costumam figurar nos livros didáticos no Brasil.

resolução de problemas que afetavam a nação, decorrentes do assassinato do rei anterior.

Nesta esteira, pode-se citar também a renomada peça inglesa *Hamlet* (1609), saída da pena de William Shakespeare, sobretudo porque seu enredo trata da investigação da morte do rei, pai do protagonista, a qual foi sobrenaturalmente revelada como tendo sido um assassinato. O restante da trama é destinada à investigação do crime e punição do culpado. Um exemplar palmar de jogo político, com assassinatos previamente planejados e outros executados, por meio de estratégias sutis.

Já *Caleb Williams* (1794) é um romance inglês tido por Cuddon (1996), como um dos textos fundadores do gênero policial, apesar do consenso geral atribuir ao escritor americano, Edgar Allan Poe, a criação do gênero, e cujas obras se tornaram paradigmáticos para o desenvolvimento da Literatura Policial. Sendo este texto o fundador ou não da estética em tela, o certo é que *Caleb Williams* constitui-se em uma importante empreitada política, visto que produz uma ácida crítica ao sistema político vigente e expõe injustiças sociais contra um inocente acusado de um crime, tudo isto em tempos imediatamente posteriores à Revolução Francesa, quando direitos do cidadão estavam sendo fervorosamente debatidos em contraposição à tiranias políticas. *Caleb Williams* parece antecipar um temor recorrente na Inglaterra e que se tornaria comum na literatura inglesa um século depois, isto é, invasões estrangeiras. Contudo, neste caso, o medo é da invasão de ideias estrangeiras, no caso, francesas, que poderiam desestabilizar a ordem local.

Neste cenário, merece destaque o fato de que no final do século XVIII é, na verdade, o tempo em que se proliferam as narrativas (e textos poéticos, embora em menor escala) góticas, as quais são marcadas por uma característica principal, um crime, em geral, contra uma mulher, sendo ele perpetrado por um homem. Desta vertente literária, emergiram textos cuja obsessão com violência sexual em relação à figuras femininas, amplamente sensacionalizados e associados com elementos sobrenaturais, marcaram as últimas décadas daquele século, em ambos os lados do Atlântico, leia-se, na Europa e Estados Unidos. Os fundadores europeus foram aceitos no panteão literário, como é o caso de Horace Walpole (fundador do gótico inglês) e Anne Redcliff (a grande dama desta estética naquele mesmo país), diferentemente dos seus pares americanos da mesma época, a exemplo de Charles B. Brown (o primeiro escritor profissional americano, famoso adepto da estética gótica naquele país).

POE E A FORMAÇÃO DA LITERATURA POLICIAL

De acordo com Dias (2021, p. 240):

Poe escreve na primeira metade do século XIX, quando as feridas sociais mencionadas acima estavam apenas começando a serem produzidas em larga escala no solo estadunidense, de sorte que sua Literatura Policial, ilustra alguns fatores interessantes: esta nova estética concentrava-se, basicamente, na classe média, sem muito da sombra do idiossincrático rural próprio do Romantismo europeu (o foco do autor é na cidade e nas suas mazelas sociais, notadamente associadas à figuras femininas vítimas de assassinato ou chantagem), na verdade, outro fator que caracteriza a contística de Poe é a questão de crimes contra a mulher. Destaca-se também a necessidade do autor de construir suas obras reunindo o que havia de melhor do conhecimento científico, filosófico, literário e, por vezes, proto-psicanalítico, visto que a psicanálise propriamente viria a surgir apenas no final daquele século. Eis porque ela se apresenta como falocêntrica, sobretudo porque às mulheres era vedado esse tipo de saber institucionalizado. Seria também tudo isto uma sutil angústia da influência de um escritor oriundo de uma nação recém independente do imperialismo britânico, tentando produzir Literatura Americana em nível canônico?

Neste cenário, convém frisar que, conforme aponta Dias (2021, p. 243):

Com relação ao texto inaugural da Literatura Policial, "Assassinatos na rua do necrotério" (1841), ele inicia-se com uma espécie de prólogo de natureza filosófica acerca da capacidade analítica do ser humano. Inícios assim são recorrentes em outras obras de Poe, e permite ao leitor antever o elevado grau de erudição que o autor carrega consigo. Nesse caso, em particular, a discussão serve de preâmbulo para o enfoque que será necessário para a resolução do crime (os assassinatos de mãe e filha em um apartamento completamente fechado, sem sinais de arrombamento), e prepara o leitor para o espírito analítico e observador do protagonista, com seu QI acima da média, cujo conhecimento cultural é um dos fatores preponderantes para a resolução dos assassinatos, naquela grande metrópole oitocentista, Paris [...].

No que tange a segunda obra da trilogia policial poeana, Dias (2021, 246) arrazoa:

Já "O mistério de Marie Rogêt" (1842) é baseado em um crime contemporâneo ocorrido em Nova Iorque, porém transportado para o espaço

parisiense, pelo autor. Nesse conto, Poe, se utiliza de uma característica recorrente na ficção gótica do seu país, isto é, a ficcionalização de um crime real, ao retratar o desaparecimento de uma jovem solteira. A polícia, os parentes e conhecidos dão por certo o assassinato de Marie, Dupin descobre, pelo uso da lógica, que ela morreu vitimada por um namorado misterioso, um “marinheiro de tez escura”. Seguindo o padrão de suspeição moral atribuído às vítimas femininas apresentado na obra anterior, o autor, imprime contornos sexuais mais fortes a esta jovem pobre, envolta em uma teia de múltiplos relacionamentos fora dos padrões morais de então.

Finalizando a trilogia:

“A carta roubada” (1845) é o menor conto da série policial de Poe. O foco aqui é no mundo da política. O texto apresenta Dupin “roubando” uma carta que havia sido subtraída de “personagem do alto escalão real”, que se entende ser uma rainha; e a existência do documento provaria sua deslealdade em relação ao próprio marido. Esse feito foi realizado por um ministro que a chantageará., também na Paris do século XIX. Enquanto a temática do amor aparece apenas na história de Marie Rogêt, aqui Poe não se detém nos detalhes, apesar de manter o padrão de mulheres de condutas morais e sexuais reprováveis. Nesse conto, ele se concentra numa luta de intelectos entre Dupin e o autor do delito mencionado no título, notadamente pelo fato de que o interesse de todas estas obras está em frisar as ações extraordinárias resultantes do acúmulo de saberes dos mais diversos campos que o protagonista dispõe. Aqui, o microscópio e os óculos são invenções predominantes para a solução do conflito, enquanto que na narrativa de 1842, é a ciência forense que se destaca na eliminação das hipóteses e no desvendamento do caso de Marie. Depreende-se, portanto, que essa estética se insere na linha da literatura colonialista de então, voltada para a promoção da cultura eurocêntrica, da qual deriva e comunga a americana (Dias, 2021, p. 248).

DESENVOLVIMENTO E ESTABELECIMENTO DO GÊNERO PÓS- EDGAR ALLAN POE

A série mencionada acima deu início a um gênero que se popularizaria consideravelmente nas décadas seguintes, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. No encaixe destes sucessos de público e crítica, nos Velhos Continentes, o novo gênero assumiu ares canônicos, como em *Bleak House*, de Charles Dickens e *Crime e Castigo*, de Dostoievski, por exemplo.

Entretanto, apesar do grande sucesso dos contos de Poe nesta vertente literária, apenas a partir da segunda metade do século XIX é que a narrativa de suspense veio a tornar-se um gênero, isto é, Literatura Policial, no sentido entendido pelos Formalistas Russos sobre a formação de gêneros, ou seja, quando surge um corpo de textos de formas estéticas e conteúdo ideológico semelhantes. No caso da Literatura Policial, isso ocorre com a formação de um padrão de estrutura própria que a ligará, "ideologicamente ao macrotipo literário que mais tarde será denominado *literatura de massa*" (D'onófrío, 1999, p. 166). Esta alcunha, dificulta estabelecer-lhe um lugar mais favorável nos estudos literários, apesar do seu escopo e aparência, como se verá diante.

Moisés (1967, p. 141) assegura que este novo gênero é um desdobramento tardio da novela, a qual se subdividiu em dois tipos, sendo eles, "as novelas policiais propriamente ditas, com detetives, astúcias policiais, emprego do laboratório de análise, etc" - neste caso, o novo gênero foi famosamente catapultado ao estrelato em nível global com Arthur Conan Doyle e Agatha Christie, na segunda metade do século XIX, e com Ian Fleming e seu 007, no século XX, embora, as obras deles sejam vistas como subliteratura. A outra vertente, por sua vez:

desenvolveu-se com relativa autonomia, mas em muitos aspectos se confunde com a primeira. A novela policial tem por fulcro um ou mais mistérios relacionados com um ou mais assassinios. Caso há, porém, em que existem mistério e assassinio, sem o detetive. Noutros, o mistério se transmuta em terror, podendo dar origem à 'novela de terror', ou a 'novela gótica,' inaugurada pelo *Castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole (Moisés, 1967, p. 142).

O autor inclui nesta segunda vertente, outras obras góticas importantes, anteriores a Poe, a exemplo de *The mysteries of Udolpho* (1794), de Ann Radcliffe, e ressalta que, nesta linha de mistérios, somam-se romances de Balzac, como *Les mystères de Province*, e *Mystères de Marseille*, de Zola.

No que diz respeito a fatores internos, próprios da literatura e que levaram ao surgimento da Literatura Policial, pode-se dizer que:

A gênese da narrativa policial se deu, a nosso ver, pelo fato de que o suspense, que era um motivo livre no antigo romance de aventura, passou a ser necessário, indispensável no novo tipo de narrativa, que se denominou policial; enquanto o amor, tema obrigatório e central do romance de aventura, tornou-se facultativo, dispensável no romance policial (D'onófrío, 1999, p. 167).

O autor pontua ainda que quando há destaque para a temática do amor no romance policial, isto se constitui em uma fuga ao tipo clássico desta estética, que recebeu o nome de “*romance policial de aventura*, geralmente ligado à atividade da contra-espionagem. É o caso, por exemplo, da série 007, criada por Ian Fleming, cujo herói é o galã James Bond” (D’onófrío, 1999, p. 167).

Na verdade, o corpo de obras que se formou ao longo do século XIX e XX fomentou a criação de diversos nichos da Literatura Policial, com tipos de histórias específicas, tais como: em quarto/ambiente fechado, de mistério, quem fez (whodunnit), de procedimento policial, forense, thrillers jurídicos, thrillers médicos, romance de espião, thriller psicológico, crimes cibernéticos, dentre outros. Cada um desses subgêneros apresenta seu tipo de herói, de personagens, de enredo e de espaço específico. Eles seguem a esteira de Poe e são construídos revelando ansiedades falocentristas e imperialistas.

É interessante destacar que, apesar do gênero em estudo ser considerado inferior e, portanto, *literatura de massa*, *subliteratura*, ele foi utilizado e adaptado por outros escritores de renome, porém de forma subversiva. Constituiu-se um caso exemplar que da pena de uma mulher, a grande dama da literatura irlandesa, Lady Gregory, saiu uma peça curta e subversiva, *Spreading the News* [“Espalhando boatos,” em tradução livre], de 1900, com propósito ideológico de denunciar a opressão imperialista inglesa no seu país. Nela, por meio da sátira, o todo-poderoso investigador inglês – representante do poder estrangeiro em solo irlandês – é ridicularizado em sua tarefa de descobrir crimes locais, inclusive o “assassinato” central que motiva o enredo, exatamente pelo seu desconhecimento da cultura local.

Gregory conseguiu identificar na fórmula policial, o modo ideal para retratar e questionar, de forma irônica, o poder daqueles que representam instituições que, no caso do seu enredo, são forças poderosas que, ao invés de buscarem promover a ordem social e a paz da sociedade onde atuam, são, na verdade, agentes invasores, repressores e indiferentes ao povo no meio onde atuam.

Outro caso notável é aquele da dramaturga americana Susan Glaspell, com seu texto clássico feminista, a peça *Bagatelas* [Trifles], de 1916, na qual a autora ficcionaliza um caso real de uma esposa assassina do próprio marido. Glaspell desconstrói as perspectivas associadas à Literatura Policial, ao tornar os investigadores incapazes de reconhecerem uma mínima pista do caso, visto serem elas itens do universo feminino, ao passo que duas mulheres de pouca instrução formal,

desvendam o caso, embora se calem sobre suas descobertas, em um caso palmar de silêncio subversivo.

O texto de Glaspell assume uma importância singular, visto que à época em que escreveu, o gênero em foco já havia se consagrado – e o seria mais ainda ao longo do século XX – como uma literatura tipicamente falocêntrica, na qual o foco está na capacidade masculina para solucionar os problemas da sociedade, de sorte que as poucas personagens femininas que nele aparecem, costumam ser construídas por meio de estereótipos de cunho negativo: vítimas indefesas, geralmente jovens; mulheres-objeto; *femme fatales*; testemunhas de pouco valor para os casos; mulheres idosas; prostitutas; e tantas outras sem grandes relevância para a trama, a exemplo de empregadas domésticas.

Conquanto este gênero, avultar-se, à primeira vista, como algo de menor valor literário, para os que assim o lavram, com seu estudo, lograr-se-á descobrir, no amanho da pena de quem dele se utiliza, elementos que não devem ser aquilatados apressadamente, sob o risco de se perder valiosas urdiduras, assentadas sob as bases de sua construção.

Com relação ao século XX, a década de 1920 foi um fator decisivo para os novos rumos da Literatura Policial, notadamente porque o

gangsterismo que explode nos Estados Unidos (provocado principalmente pela 'lei seca') gera uma atmosfera de violência que é exportada para os demais países, através de filmes e da literatura em quadrinhos (Coelho, 2010, p. 267).

Tal cenário veio a fomentar a produção de Literatura Policial, como no caso das obras de Dashell Hamnet, cujo detetive Sam Spade, protagonista do romance *O falcão maltês* (1941), é um símbolo do tipo de detetive policial do século XX (solitário e, praticamente, sem vida pessoal/social), inclusive modelo para outros de séries de TV, segundo Coelho (2010), tais como *Dick Tacy*, e *O agente X-9*, espécies de protótipos do que se vê na atualidade com a profusão de séries de TV americanas – sucesso entre os brasileiros – dedicadas à investigação criminal: *CSI*, *Law and order*, dentre outras. De sorte que nas décadas de 1930 e 1940, “o mundo já se transformava na aldeia global de que falam os teóricos da Comunicação” (COELHO, 2010, p. 168), o que causou a proliferação de super-heróis imbuídos da tarefa de combaterem o crime e restaurarem a ordem, no gancho da “crise do *gangsterismo* americano que fez surgir uma plêiade de heróis policiais” (Coelho, 2010, p. 168).

Neste cenário, os americanos imprimem sua visão (neo)imperialista, ao retratarem a si mesmos como os defensores da liberdade e da ordem em solo nacional, bem como nos mais diversos territórios estrangeiros.

No século XX, a existência de duas guerras mundiais (o que pôs em destaque a questão da espionagem, exemplo máximo de investigação preventiva ou não sobre crimes), o surgimento do rádio e da TV (inclusive com desenhos animados sobre a temática em tela, isto é, a policial), bem como o cinema, e revistas em quadrinhos (com seus heróis e anti-heróis na luta contra o crime), a Grande Depressão americana (e seus tentáculos pelo mundo ocidental), os regimes despóticos, dentre tantos outros, tem servido para se discutir, por meio da literatura, a questão da criminalidade das mais variadas formas, sejam aquelas de características “anti”crimes ou as que - embora em menor escala - se constituem verdadeiras apologias glamou-rizantes de atos criminosos.

Além destes elementos históricos, pode-se citar organizações internacionais, como a ONU, UNESCO, UNICEF, responsáveis, por exemplo, pela vigilância e punição, de atos contrários ao direito de nações e indivíduos, além da formulação de tratados internacionais destinados a coibirem crimes das mais diversas naturezas e o estabelecimento da paz. Todos eles estão, de uma forma ou de outra, contemplados em textos literários, como a ONU, em *O verão antes da queda* (1973), de Doris Lessing.

Como se percebe, contextos históricos (que levaram à crescente deteriorização dos valores considerados “civilizados” (Coelho, 2010)) têm fomentado o aumento da criminalidade, bem como a necessidade de se impedir tais práticas, e a conseqüente representação disto na literatura. Coelho (2010, p. 270) destaca que, no contexto do século XX, foi o que ele chama de *realismo violento* que gerou “a literatura policial/detetivesca, denunciado uma realidade apocalíptica: a do mundo entregue às forças do Mal, da Violência e da Corrupção.”

ASPECTOS DA LITERATURA POLICIAL (INFANTO-JUVENIL) E O CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

No Brasil, Luiz Fernando Veríssimo satiriza o gênero em foco com seu detetive atrapalhado, Ed Mort, cujo nome já indica o viés adotado pelo autor, tom diferente daquele utilizado por Rubem Fonseca com seu Advogado Mandrake, cujas obras destacam a violência do ponto de vista do indivíduo fora-da-lei, por exemplo,

e o caos social e humano de um Brasil aparentemente perdido em si mesmo. Luiz Alfredo Garcia-Roza, por sua vez, popularizou seu detetive Espinoza, um solteirão de meia idade que investiga crimes sórdidos no Rio de Janeiro. Aqui, a visão misoginista que acompanha a Literatura Policial americana e europeia encontra solo fértil, diferentemente da prática imperialista que não se consolidou em terras verde e amarelo. Em razão das condições históricas locais, o imperialismo cultural estrangeiro se solidifica com a imitação da estética estrangeira, mesclada às cores nacionais, como se afigura de praxe em ex-colônias portuguesas e espanholas.

Com relação à Literatura Policial destinada ao público infanto-juvenil:

o aumento do mercado jovem, a bem sucedida importação de produtos da indústria cultural norte-americana, mais o relativo abrandamento da atitude escolar frente a livros não imediatamente formativos nem edificantes, permitiram um considerável fortalecimento tanto da história policial, quanto da ficção científica destinada ao público jovem (Lajolo & Zilberman, 2007, p. 138).

As autoras tratam do florescimento das histórias de mistério, sobretudo policial, na literatura infanto-juvenil brasileira, fato ocorrido desde a década de 1970 e destacam um fator, por demais atraente nestas histórias para o público em questão: crianças atuando como detetives. Elas apontam que a esta inovação, somam-se a ironia, o *non sense*, e o uso da paródia de certos elementos mais tradicionais do gênero, utilizados em *O gênio do crime* (1969), de João Carlos Marinho, “a começar pela natureza do crime, que envolve o universo infantil de álbuns e figurinhas [...] Prossegue a sátira na caricatura do detetive norte americano, invicto até que se defronta com a argúcia do Gordo e seus amigos” (Lajolo & Zilberman, 2007, p. 138). Além disso, tem-se a temática do combate às drogas, menores infratores, etc, como em obras do aclamado autor de literatura infanto-juvenil, Pedro Bandeira, com seu grupo de detetives, Os Karas.

Souza (2001) aponta algumas das diversas questões que permeiam a produção nacional nesta estética para o público infanto-juvenil: 1) *temáticas sérias*, tais como: meninos de rua e ações policiais, crimes domésticos, a presença de policiais na escola, violência familiar, etc. Além destas, somam-se 2) *temáticas lúdicas*, a exemplo de crianças envolvidas em mistérios, aventuras de crianças e adolescentes desvendando crimes de forma inteligente, jogo de rato e gato, solução de enigmas, dentre outros.

Frise-se, por oportuno, que obras da estética em discussão perfazem o corpo de textos literários que são enviados para os alunos em programas de incentivo à leitura de governos locais e federais, de sorte que são comprovadamente bem aceitas pelo público infanto-juvenil. Alguns dos principais exemplos são: *O mistério das cinco estrelas*, *Um cadáver ouve rádio*, *O rapto do garoto de ouro*, de Marcos Rey; *Na mira do vampiro*, de Lopes dos Santos; *O mistério da casa verde*, de Moacyr Scliar; *A turma da rua quinze*, de Marçal Aquino; *O caso da borboleta Atíria*, de Lúcia Machado; *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho; *O grande desafio*, de Pedro Bandeira; *O segredo e outras histórias de descoberta* e *Histórias de Mistério*, de Lúcia Fagundes Telles.

Algumas das obras estrangeiras que costumam figurar em programas governamentais de distribuição de paradidáticos ou nos livros didáticos de língua portuguesa também incluem coletâneas de obras de Poe, tais como, *Histórias Extraordinárias*, e livros de Agatha Christie, por exemplo, *Mistério no Caribe*, *O caso dos dez negrinhos*, *Cartas na mesa*, *Encontro com a morte*, *O natal de Poirot*, *Os quatro grandes*, *A casa torta*, *A noite das bruxas*, *Os trabalhos de Hércules*, *A morte da Sra. McGirty*, *Convite para um homicídio*. Além destas, estão outras de Arthur Conan Doyle, sobretudo *As aventuras de Sherlock* e *O cão dos Bakervilles*. Esta breve lista permite que se anteveja a pletora de textos no gênero em foco aos quais os alunos brasileiros têm acesso.

Observa-se que os elementos próprios do gênero em estudo apresentados ao longo deste artigo encontram eco na literatura infanto-juvenil criada nesta estética e em textos de literatura brasileira tipicamente associados ao público adulto e constituem-se como elementos propício ao trabalho com o letramento literário. Textos nacionais, por exemplo, apresentam-se como opções para debates acerca de questões relacionadas à corrupção na força policial, bem como na sociedade em geral.

O arrazoado de questões apresentadas acima salienta a relevância da temática em estudo e seu uso em sala de aula. Se, na perspectiva dos alunos, elas são dignas da mais alta aceitação, pelo prazer que seguir as pistas de um crime e seu desvendamento proporcionam, para o professor, esta predisposição do alunado brasileiro para a leitura de tais textos ficcionais se configura como oportuna para que se busque uma solução para a chamada “crise da leitura” ou “crise da literatura” no cenário escolar nacional, uma vez que faz parte do papel da escola e dos professores a tarefa de promover o desenvolvimento de habilidades letradas nos alunos,

com vistas a torná-los leitores proficientes e críticos, notadamente por meio de textos literários apreciados pelos seu público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de um fator de destaque que une as obras citadas ao longo desta exposição ser a solução de mistérios, uma mensagem predominante pode ser extraída deles: independente do século e da nação que o produziu, não se deve perturbar a ordem estabelecida, o crime não compensa. Por esta razão, pode-se concluir que a tônica ideológica majoritária deste gênero reside na manutenção do *status quo* da sociedade que o produziu, sobretudo no contexto do século XX, quando os estados-nações já estavam “consolidados,” os impérios europeus caminhavam para o desmantelamento, e a divisão do mundo entre nações capitalistas e socialistas havia se estabelecido. De sorte que a necessidade da manutenção e proteção da ordem local, bem como de valores culturais nacionais ganhavam novas roupagens, em um mundo cada vez mais perigoso e distópico.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Manole, 2020.

CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory.** 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.

DIAS, Daise Lilian Fonseca. A subversão póscolonialista do *ethos* europeu em “Assassinatos na rua do necrotério:” a questão de crimes contra a mulher. In: **Anais do XIII CONAGES** (Congresso Nacional de Gênero e Sexualidades). Campina Grande: Realize, 2018.

DIAS, Daise Lilian Fonseca. Poe: o pai da literatura policial moderna? In: POE, Edgar Allan. **Os assassinatos na rua morgue.** Rio de Janeiro: Antofágica, 2021.

D'ONÓFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1:** prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KAYMAN, Martin A. The short story from Poe to Chesterton. In: PRIESTMAN, Mrtin (ed). **The Cambridge Companion to Crime Fiction**. New York: Cambridge University Press, 2003.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEE, Maurice S. Edgar Allan Poe. In: RZEPKA, Charles & HORSLEY, Lee (eds). **A companion to crime fiction**. West Sussex, UK: Balckwell Publishing L&D, 2010.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária, prosa 1**: fôrmas em prosa, conto, novela, romance. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

POE, Edgar Allan. **The complete works**. New York: 1969.

RUBIN-DORSKY, Jeffrey. The early American novel. In: ELLIOT, Emory (ed). **The Columbia history of the American novel**. New York: Columbia University Press, 1991.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão**: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.022

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE ENSINO: VANGUARDAS EUROPEIAS: UM MERGULHO NA OBRA ARTÍSTICO-LITERÁRIA MODERNISTA

HANNAH ISABEL SOUSA ARAGÃO SILVA

Mestre em Letras, docente de Língua Portuguesa- IFPI/Parnaíba-hannah.isabel@ifpi.edu.br;

FABIANA GOMES AMADO

Mestre em Letras, docente de Língua Portuguesa- IFPI/Parnaíba-fabiana.amado@ifpi.edu.br;

ROSALINA DE SOUZA ROCHA DA SILVA

Mestre em Educação, docente de Arte- IFPI/Parnaíba-rsol@ifpi.edu.br;

VANDA MARIA ALVES SANTANA

Mestre em Letras, docente de Língua Portuguesa- IFPI/Parnaíba-vanda@ifpi.edu.br;

RESUMO¹

Este artigo apresenta o relato de experiência do Projeto de Ensino “VANGUARDAS EUROPEIAS: um mergulho na obra artístico-literária modernista”, desenvolvido no IFPI-campus Parnaíba. O projeto visou incentivar a leitura, a produção e a interpretação de textos literários e obras artísticas e foi desenvolvido pelas professoras de Língua Portuguesa e de Arte do campus, buscando unir essas unidades curriculares em um trabalho interdisciplinar. O início do século XX ampliou as conquistas técnicas e o desenvolvimento industrial do século anterior, mas foi marcado também por vários conflitos políticos: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a formação do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha. Na primeira metade do século ocorreu a Segunda Guerra mundial, na sociedade, acentuam-se as diferenças entre as classes mais ricas e as mais pobres. Foi nesse contexto histórico que se desenvolveu a arte da primeira metade do século XX, a arte moderna. Tendo em vista a necessidade de conhecer o movimento que revolucionou a cultura brasileira, fez-se necessário analisar

1 Este artigo é resultado do Projeto de Ensino “VANGUARDAS EUROPEIAS: um mergulho na obra artístico-literária modernista”

as vanguardas europeias, elas representam um conceito artístico que inovou não só pela ousadia, mas também pela complexidade que, paradoxalmente, revestiu-se de uma original simplicidade. Os alunos do 3º ano puderam compreender esse movimento artístico através do olhar da Literatura e da Arte. Com aulas contextualizadas e interdisciplinares, produziram seus próprios textos e obras artísticas baseados nas vanguardas europeias. Por fim, houve uma exposição no pátio da escola, momento em que os alunos puderam expor seus trabalhos e conversar com os outros alunos do Ensino Médio a respeito do que foi aprendido por eles.

Palavras-chave: Relato de experiências, Literatura, Arte, Vanguardas Europeias

INTRODUÇÃO

O início do século XX ampliou as conquistas técnicas e o desenvolvimento industrial do século anterior, mas foi marcado também por vários conflitos políticos: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a formação do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha. Na primeira metade do século ocorreu a Segunda Guerra Mundial, na sociedade, acentuam-se as diferenças entre as classes mais ricas e as mais pobres. Foi nesse contexto histórico que se desenvolveu a arte da primeira metade do século XX, a arte moderna.

Tendo em vista a necessidade de conhecer o movimento que revolucionou a cultura brasileira, faz-se necessário analisar as vanguardas europeias. Elas representam um conceito artístico que inovou não só pela ousadia, mas também pela complexidade que, paradoxalmente, revestiu-se de uma original simplicidade.

Assim conhecer e entender a diversidade literária e artística do início do século XX, é de extrema importância e vai ao encontro do que é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) a respeito das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio, a saber:

analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte (literária) –em suas múltiplas linguagens-utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica. (BRASIL, 2000. p. 57)

Propiciar esse contato multi e interdisciplinar é indispensável para o aprendizado discente. Dessa forma, esse trabalho foi desenvolvido pelas docentes de Língua Portuguesa e Arte, do IFPI (Instituto Federal do Piauí)- campus Parnaíba/PI e está em consonância com a abordagem de ensino através de projetos, visando a aprendizagem significativa e plural, pautada na análise e reflexão crítica da realidade.

Isso se justifica pelo fato de que uma das competências específicas da área de linguagens na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no Ensino Médio (2017) é a apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais, com a interpretação das produções a partir da mobilização de conhecimentos sobre as linguagens artísticas. Nesse sentido, cabe aos professores da área de linguagens promoverem ações pedagógicas que propiciem essa apropriação de conhecimentos que sejam capazes de dar suporte às práticas de linguagem que envolvam

esse conhecimento sobre os conceitos necessários à fruição e análise das obras artísticas.

Em virtude dessa perspectiva do desenvolvimento do senso crítico e da apreciação estética do arcabouço artístico, Cosson (2014) teoriza a respeito do letramento literário em uma proposta de abordagem ampla e significativa do ensino de literatura. Para o autor, a abordagem para a aquisição do letramento literário deve ser preconizada como uma prática social e não somente como uma decodificação de termos e memorização de conceitos e terminologias.

Sendo assim, essa proposta de ensino baseia-se nesse pressuposto, em uma perspectiva de que a leitura literária é vista como uma forma de interação com o mundo e como construção de significados.

Dessa forma, tem-se como objetivo deste trabalho descrever as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas por discentes do 3º ano do ensino Médio, do IFPI - campus Parnaíba, através do desenvolvimento do projeto de ensino "VANGUARDAS EUROPEIAS: um mergulho na obra artístico literária modernista.". Para tanto, as atividades do projeto foram desenvolvidas através de aulas expositivas dos conteúdos, reuniões de orientação com as professoras de Língua Portuguesa e Arte e culminou com a exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes.

Salienta-se que devido à limitação do número de páginas para o artigo, foram escolhidas algumas obras produzidas e apresentadas no dia da culminância do projeto. Contudo, todas as produções apresentadas tiveram grande expressividade e representatividade literária e artística.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido no campus de Parnaíba/PI, do IFPI, nos meses de março a abril de 2023. Teve como atores do processo de ensino os alunos das três turmas dos 3º anos do curso técnico de nível médio em Informática, Edificações e Eletrotécnica, na forma integrada, turno matutino. Cada turma tem cerca de 40 alunos, a maioria, na idade regular esperada para a série. Esse trabalho multi/interdisciplinar foi desenvolvido de forma articulada entre as docentes de Arte e de Língua Portuguesa do campus. Por ele, foram produzidas obras artísticas e literárias baseadas nas vanguardas europeias e como culminância do projeto houve uma exposição no hall do campus, com as produções dos alunos.

Para que se alcançassem os objetivos traçados, percorreu-se o seguinte caminho metodológico, a saber: As professoras de Língua Portuguesa, 03 ao todo (01 para cada curso), nas aulas de Literatura, apresentaram através de aulas expositivas e dialogadas, o panorama da Literatura mundial do início do século XX, fazendo uma comparação com as escolas literárias estudadas na série anterior, também foram realizadas discussões a respeito de documentários, músicas e diversas produções artísticas referentes à temática. Como referencial teórico para essas aulas tem-se Emília Amaral e Mauro Ferreira (2017), Ricardo Gonçalves Barreto (2010), Graça Stelle (2013), Alfredo Bosi (2017), dentre outros.

Foram apresentados os conceitos de Mímese e Verossimilhança, de Platão, que mostram que o homem reflete sobre a realidade e a representa, essa representação linguística/artística acontece através dos textos verbais ou não, produzidos nas mais diversas épocas. As aulas (06 ao todo) versaram sobre o contexto histórico europeu instável e efervescente, foi visto como a *Bélle Époque*, época de grande euforia pelo progresso, pelas facilidades da modernidade, pela velocidade, dinamismo da vida nas grandes cidades, das indústrias e constantes inovações tecnológicas afetaram diretamente o homem e esse, não podia deixar de refletir sobre essa realidade e se expressar a respeito dela.

Contraopondo-se a esse momento de efervescência cultural, tecnológica e capitalista, o mundo ocidental estava minado por grandes conflitos que iriam mudar o cenário da Europa e impactar todo o mundo. As grandes Guerras Mundiais germinaram nas pessoas sentimentos de medo, desilusão, terror, trauma, perplexidade, dentre outros.

No campo científico-filosófico, grandes pensadores aprofundaram-se nas reflexões e indagações a respeito do ser humano, da sua psiquê, da forma como ele se relaciona consigo e com os outros, o que desestabilizou o cientificismo racionalista que predominava na segunda metade do século XIX.

Desvendar o inconsciente humano, suas motivações mais profundas, analisar e sofrer o horror de duas grandes guerras, que dizimaram famílias, destruíram sonhos, arrasaram territórios fizeram com que os artistas adotassem uma postura questionadora, inovadora e crítica da realidade que estavam vivenciando.

Foram apresentados os movimentos vanguardistas europeus: Expressionismo, Dadaísmo, Futurismo, Cubismo, Surrealismo e Fauvismo, mostrando suas principais características, obras e autores. Por esses movimentos, os

escritores e artistas em geral, procuravam expressar as contradições consequentes das mudanças, dos ganhos e das derrotas experimentadas nessa época.

Após essas aulas de apresentação dos conteúdos, os estudantes foram divididos em grupos, que foram definidos pelos próprios alunos, houve um sorteio para delimitação da vanguarda com que cada grupo iria trabalhar. Após cada grupo ter o tema de trabalho definido, os alunos se reuniram para discutir como fariam o trabalho de criação e/ou releitura de obras literárias ou artísticas.

Como de acordo com o PPC vigente, não há a ministração de aulas de Arte para os 3º anos, dessa forma, a docente, em um horário extraclasse, reuniu-se com os integrantes de cada grupo, orientando-os sobre os materiais a serem utilizados na confecção do trabalho, bem como, trazendo conhecimentos mais aprofundados das vanguardas no campo das Artes Visuais, visando a melhor execução do trabalho.

Normalmente as aulas são realizadas dentro de um espaço com cadeiras, quadro, com o uso de pincéis e em formato de filas, mas a inserção da Arte nesse processo deu-se de outra maneira, pois os estudantes procuram a docente em horários diferentes das aulas, inclusive pelas redes sociais como: WhatsApp e Instagram.

Nesse sentido, não havia horário e nem local determinados para orientação e apoio à criação de trabalhos relacionados às vanguardas europeias. Os grupos a procuravam para orientação e tirar dúvidas, conforme iam tendo acesso aos conteúdos dos temas propostos. Cada grupo tinha um conteúdo específico para elaborar um objeto artístico ou performance, conforme as escolhas, pelo formato mais adequado ao interesse do grupo.

Os alunos tiveram 1 mês para organizarem as produções e no dia 12 de abril de 2023, houve a culminância das atividades desenvolvidas. Cada grupo apresentou seu projeto, no hall do campus, fazendo uma exposição com os trabalhos desenvolvidos e apresentando à comunidade escolar, suas releituras e as características principais dos movimentos vanguardistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos apresentaram trabalhos nas mais variadas estéticas. Alguns grupos expuseram esculturas, desenhos, músicas, poemas, pinturas em camisetas e em outros suportes, inclusive, os rostos. A seguir, serão exemplificados e comentados

alguns dos trabalhos expostos na culminância do projeto. A pintura facial que os estudantes fizeram foi inspirada no Fauvismo, movimento artístico que se expressa através da alteração da cor original dos objetos ou seres retratados.

No caso explicitado, os estudantes pintaram seus rostos de verdes e azuis, alterando a cor da pele ou a cor local. O que vem a ser essa expressão? É quando algumas pessoas usam a expressão cor da pele, e leva-se em consideração somente a cor da pele do branco, desconsiderando as demais gradações de cores de peles encontradas na população brasileira. Outro exemplo, que pode ser citado é sobre a cor do céu que é padronizado com a cor azul, mas tem-se conhecimento de várias tonalidades que ele pode ter, desde o tom acinzentado até o avermelhado ao pôr-do-sol.

Houve também, um desfile de camisetas pintadas inspiradas nas vanguardas surrealismo e expressionismo, além de uma encenação teatral, que colocou em debate o sentido do que é a Arte, do que é a Literatura, questionando conceitos consolidados e propiciando discussões, replicando o momento histórico vivenciado pelos artistas vanguardistas.

Imagem I- Camisetas confeccionadas pelas estudantes



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Nessa imagem, algumas estudantes estamparam em camisetas brancas telas autorais e releituras de telas de artistas vanguardistas consagrados, foram pintadas utilizando-se tintas para tecido, pincéis de pêlo, mostrando que a Arte e a Literatura têm estreita relação com a moda e impulsiona a forma de expressão, que vai além das palavras.

Um dos grupos que trabalhou com a temática futurista tinha uma ideia inicial que demandaria bastante tempo, visto que os componentes teriam que fazer um programa para exposição e no final, decidiram por fazer registros fotográficos, imprimir e expor conjuntamente com as explicações de cada participante. Abaixo tem-se as imagens que foram expostas.

Imagem II- Fotos Futuristas



Fonte: [arquivo pessoal das autoras](#)

A primeira foto capta o movimento de uma pessoa ao dançar, pode-se observar que registra o momento em que o corpo gira ao redor de si mesmo, deixando transparecer o balanço que é esperado em uma dança, a escolha por uma saia ampla também contribui para que haja a construção do movimento, além da imagem do cabelo.

A segunda foto foi um registro de dentro de um carro em movimento, registrando uma paisagem, o espectador, que se encontra parado dentro do carro em movimento, consegue captar a beleza rústica da paisagem, metaforicamente registra a brevidade da vida e das relações sociais. Ainda hoje, pode-se perceber como os acontecimentos que forjam a sociedade atual e moderna são dinâmicos, fluidos e ao mesmo tempo breves, como é retratado na foto, a paisagem que estava lá e

também não está mais, porque o carro já passou, assim como a vida vivida ontem, que no hoje se coloca diferente e tem um amanhã imprevisível.

Este princípio é fundante do Futurismo, ou seja, os artistas daquela época queriam apreender por meio da escultura e da pintura, o instante em que as máquinas se moviam com ou sem motor. O Futurismo defende uma arte atrelada ao fascínio da velocidade e tem vários produtos registrados por artistas como Umberto Boccione, Giacomo Balla, Carlo Carrá dentre outros, que se fundamentaram no manifesto futurista escrito, pelo poeta italiano Filippo Marinetti, no jornal francês Le Figaro.

Também relativo ao movimento futurista, tem-se como exemplo, uma roupa criada por uma estudante, a qual foi denominada "roupa do futuro" (Imagem III). Ela assim a denominou, por propor que as vestimentas e a moda do futuro irão preconizar cada vez mais a sustentabilidade, através do reaproveitamento de materiais. Percebe-se, então, a criatividade e inventividade dos estudantes ao relacionar os conteúdos trabalhados com a urgência e atualidade das problemáticas contemporâneas.

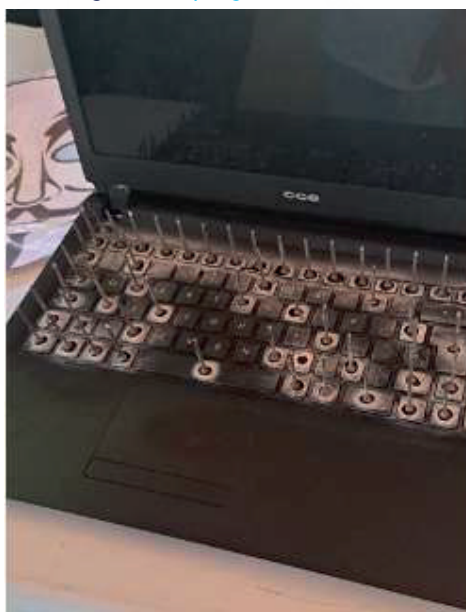
Imagem III- A roupa do futuro



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Outro trabalho produzido, caracterizou o movimento dadaísta que foi representado pelo objeto artístico composto por um computador, com pregos colados no teclado, modificando totalmente a função do objeto original, isso é uma máxima do Dadaísmo, movimento artístico que critica o consumismo e até a própria arte.

Imagem IV- O perigo das redes sociais



Fonte: [arquivo pessoal das autoras](#)

A imagem acima sintetiza o que os artistas Hugo Ball, Hans Arp, Tristan Tzara, Marcel Duchamp, Francis Picabia, André Breton, Max Ernst, Hannah Höch e Raoul Hausmann fizeram em sua época: a revolução. Eles criavam imagens fundamentadas em ready-made, com objetos inusitados e inclusive colocavam em evidência o uso de materiais que poderiam ser desprezados, mas são utilizados em composições artísticas.

Segundo Beckett (2006, p. 362-363) o Dadaísmo:

[...] surgira em Zurique em 1916 e, embora começasse a perder o vigor já em 1922, pronunciou o surrealismo. O dadá refletia o espírito da época: era um movimento artístico e literário de jovens que, como Chirico, ficaram horrorizados e desiludidos com as atrocidades da Primeira Guerra Mundial. Expressavam sua revolta desafiando as formas de arte convencional mediante conceitos irracionais e imaginosos [...].

Essas eram as concepções que os criadores dos trabalhos artísticos deste período queriam expressar e comunicar por meio de objetos que fizessem as pessoas refletirem sobre o que é arte e sobre quais materiais poderiam ou não ser usados nas criações. Como foi explorado pelos estudantes na imagem IV, os pregos presos no teclado do notebook podem suscitar uma crítica às possíveis utilizações inadequadas deste objeto, fazendo o expectador pensar bem sobre o que deve fazer diante dele, ou mesmo, as dores que algumas pessoas sentem por esforços repetitivos.

No momento da apresentação do trabalho, as alunas, que produziram essa obra, disseram que tentaram mostrar os perigos das redes sociais, já que elas absorvem muito tempo, especialmente dos jovens, que não conseguem, muitas vezes, se desligar delas e acabam passando muito tempo na internet e nas redes sociais, expondo-se à perigos inúmeros.

Outra possibilidade de interpretação é a de que se quis somente chamar atenção para um objeto que tem dominado as várias comunicações na atualidade, encurtando distâncias entre pessoas, como pode ser observado no período pandêmico, quando as pessoas não podiam estar juntas por conta do coronavírus.

Paralelo ao exposto, pode-se interpretar também, como esses pregos presos impactam pessoas que se escondem atrás de suas telas e textos para menosprezar e criticar outros, assegurados pelo sentimento de impunidade diante desse recurso, o que é somente aparência, pois está cada vez mais frequente a detecção dessas pessoas, através dos sistemas de busca que as capturam, fazendo-as se responsabilizar por seus atos.

Outra vanguarda europeia retratada na exposição foi o Surrealismo, que surgiu aproximadamente em 1924, por meio do manifesto escrito por André Breton que representava, e, ressaltava:

[...] a ideia de estarem acima ou além da realidade, os membros do grupo combinavam o irracionalismo do dadá à ideia de pensamento puro e desarrazoado, produzido por sonhos e associações livres – um conceito bastante inspirado nas teorias de Freud sobre os sonhos. Para explicar a busca pelo fantástico, o grupo usava esta frase do poeta Lautréamont: “[...] belo como o encontro do fortuito de uma máquina de costura e de um guarda-chuva numa mesa de dissecação”. (BECKETT, 2006, p. 363)

O Surrealismo é o movimento que explora a inocência dos desenhos infantis, o caráter onírico, a arte dos doentes mentais, enfim, os artistas que se identificavam

com esse movimento caracterizavam criações livres de padrões e regras estéticas. As composições que primavam por essas características eram compostas de elementos reais organizados de maneira inusitada ou mesmo explorando o absurdo.

A seguir, destacam-se duas imagens que representam o Surrealismo. As imagens V e VI são criações, idealizadas pela docente de Arte e pelos integrantes do grupo, nas quais, pode-se perceber a montagem de um painel com fotos deles e de alguns artistas que fizeram parte deste movimento. O painel é composto por várias fotografias misturadas com a intencionalidade de fazer os espectadores pensarem sobre sua existência, pois as fotos contemplam imagens da infância até a atualidade de maneira não-linear, fazendo-os refletir sobre o processo de se tornar jovem, percebendo-se conjuntamente com seus pares.

Imagem V- Mural de fotos



Fonte: [arquivo pessoal das autoras](#)

Na imagem VI, os estudantes exploram a mistura de características de animais, compondo uma montagem que remete a uma colagem e à exploração das cores complementares: verde e vermelho, por isso, eles conseguem criar o contraste e o inusitado, empregando linhas coloridas que lembram um arco-íris ou mesmo uma ponte e aparentemente, um animal ao fundo chorando lágrimas vermelhas.

Imagem VI- Lágrimas vermelhas de um zoo



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Destaca-se, a seguir, o Expressionismo, conhecido como a criação que impacta e procura “[...] descrever qualquer arte em que a forma nasça de reações subjetivas à realidade, e não diretamente da realidade observada. O expressionismo alemão iniciou-se nos primeiros anos do século XX, com pintores como Kirchner e Nolde [...]” (BECKETT, 2006, p. 340). Compreender o Expressionismo, é saber que é o movimento que caracteriza a subjetividade do criador, expressa a dor, a agonia, a tristeza, o horror diante das desventuras da vida.

Diante dessas características tem-se o grupo Brücke ou A Ponte. Segundo Beckett (2006, p. 341), “O grupo formou-se em Dresden em 1905, e seus membros encontravam inspiração na obra de Van Gogh e Gauguin e na arte primitiva. Munch também era forte influência, tendo exposto em Berlim a partir de 1892.” Esses e outros artistas, fizeram deste movimento, aquele que consegue demonstrar as angústias que os seres humanos vivenciaram no período de guerra.

Ainda com inspiração expressionista, tem-se a obra retratada na imagem VII. Nela percebe-se claramente o caráter intertextual com a obra de “O grito”, de Munch. Para Cosson (2014), a intertextualidade é uma habilidade desenvolvida no processo de letramento literário, uma vez que o estudante torna-se capaz de

reconhecer esse recurso e de construir novos textos a partir da estrutura dialógica entre diversos textos.

Imagem VII- Releitura de “O grito”



Fonte: arquivo pessoal das autoras

De forma subjetiva, o estudante retrata a realidade de um estudante do IFPI, que faz 2 cursos ao mesmo tempo (o ensino médio e o técnico), que precisa estudar e ser produtivo em mais de 18 disciplinas ao mesmo tempo, que passa a semana quase toda estudando pela manhã e tarde no campus, muitas vezes, abdicando do lazer, do tempo com os amigos e com a família, em prol de conseguir êxito nos seus estudos.

O público-alvo do Instituto Federal do Piauí são os jovens advindos de uma classe social menos favorecida, muitos deles chegam ao campus sem se alimentar ou tendo se alimentado de forma precária, esperando o almoço para que consigam fazer a refeição mais robusta do dia, outros, sofrem com variados problemas psicológicos que por vezes, machucam a alma e o físico, impedindo que os discentes consigam usufruir ao máximo daquilo que a Instituição oferece, dessa forma, a imagem acima mostra ao mesmo tempo o grito de desespero que alguns sufocam e o pedido de socorro que outros fazem verbalmente ou com suas ações.

A seguir, tem-se mais um trabalho produzido pelos estudantes, que caracteriza bem essas características expressas anteriormente. Destaca-se o emprego das cores, a ausência de boca, nariz e orelhas na imagem para chamar atenção para a intensidade da representação.

Imagem VIII- O horror dos dias de hoje



Fonte: [arquivo pessoal das autoras](#)

A criatura representada acima, pintada com cor escura, com traços marcantes na região do peito e do abdome parece estar muda diante do que vê. Será que é a falta de amigos que a faz calar ou a quantidade de casos de violência que assola as escolas brasileiras, deixando toda a comunidade escolar em um clima de tensão, medo, angústia, ansiedade e horror? Ou será se é a falta de compreensão e acompanhamento familiar, que tanto impacta a vida desse ser? Não se pode afirmar ao certo o que impactou esse indivíduo, mas é possível perceber ele se sente incapaz de revelar em palavras aquilo que assola seu coração, que destrói seu estômago, suas emoções e as relações sadias que podiam constituir sua vida social.

Além de telas, esculturas e pinturas, os alunos também se expressaram linguisticamente através de poemas autorais inspirados nas vanguardas. A imagem IX

é um poema autoral que foi declamado na ocasião da culminância do projeto e que tem em si, características inspiradas na vanguarda expressionista.

Imagem IX- Estações

Vejo o mundo em chamas,
O caos é minha morada,
Ouço gritos e gemidos,
Tudo é dor e desespero.

As ruas são um labirinto,
Onde as sombras dançam,
E o medo é meu companheiro,
Enquanto caminho pelo vazio.

O céu é um mar de cinzas,
E a lua brilha com um tom sanguíneo,
As estrelas parecem gemer,
Em meio a tanta agonia.

Sinto a alma em carne viva,
A pulsar em cada célula,
E meu coração bate em descompasso,
Como se anunciasse minha própria morte.

Mas ainda assim,
Continuo a andar em meio à escuridão,
Com a esperança de encontrar um sinal,
De que a vida pode ser algo mais.

Fonte: [arquivo pessoal das autoras](#)

O Expressionismo na poesia é expresso na quebra da métrica tradicional, na forma livre com que os versos são escritos e na temática mais voltada para a manifestação do eu, muitas vezes, absorto em temas sombrios e depressivos. No poema acima, pode-se ver claramente como o eu-lírico está absorto em problemas emocionais, que fazem com ele perceba a realidade de forma negativa e pessimista, ele é a extensão da realidade e a realidade é a extensão de sua mente.

Segundo Duarte Neto, 1998, p. 120:

Uma característica marcante do Expressionismo é a prioridade que dá às emoções, aos impulsos instintivos, fazendo de certa forma uma apologia do irracionalismo. O artista expressionista busca transmitir um sentimento espontâneo em sua obra, procura exprimir algo interior, procura que a manifestação de sua subjetividade marque o espectador da mesma forma que o marcou.

Desse modo, o aparente irracionalismo manifesto na poesia é a tentativa de expressar em palavras o horror que inunda a mente, a alma e o coração do eu-lírico. Na 1ª estrofe, o eu poético manifesta-se como um ser voltado para fora. Em: “ Vejo o mundo em chamas/ O caos é a minha morada” sinaliza que está passando por um momento de descontrole emocional/psicológico, morar no caos em meio a um mundo que está em chamas, é não ter perspectivas, nem esperança em nada, é não ter o mínimo de organização mental para conseguir elaborar um pensamento coerente, a dor e o desespero que o cerca, está fora e dentro dele.

Na 2ª estrofe, mais uma vez, o eu poético mostra-se assombrado e sem saída. As ruas em labirinto, pelas quais o eu-lírico sente ser perseguido por sombras que congelam a sua alma com um medo mortal, podem ser tanto resquícios de traumas vivenciados, como também, uma alusão ao modo pessimista com que encara a sua vida.

A natureza em sofrimento como nas metáforas “céu e mar de cinza”, “lua em tom sanguíneo”, “estrelas gemendo” reforçam a percepção de que o exterior é a extensão de um ser interior conturbado, impulsivo, desesperado, caótico, que sente a alma e o coração sangrarem diante das dificuldades e tragédias que o cercam. Como o mar poderia virar cinzas? E como pode o brilho opaco da lua se transformar em sangue? Ouvir as estrelas gemendo em meio à imensidão do universo, seria possível? Essas imagens são construídas para mostrar nesse ser impera a dor, a angústia, a morte, a total incapacidade de ver as coisas por um prisma mais racional.

Contudo, no último verso, como se estivesse vivendo um momento único de lucidez após destilar tanta irracionalidade e pessimismo, o eu-lírico afirma: “Continuo a andar na escuridão/ Com a esperança de encontrar um sinal/ De que a vida pode ser algo mais.” Ele mostra-se esperançoso de que pode ser que a vida lhe reserve alguma coisa positiva, algo que o vá tirar da escuridão que o cerca, como alguém que se encontra ainda no fundo de um poço, mergulhado na escuridão, mas olha para cima e vê um rastro de luz, de esperança, de mudança do inverno sombrio, que destrói a alma para o verão ensolarado, cheio de vida, de sorrisos e de luz.

Outro trabalho apresentado durante a culminância do projeto está exemplificado na imagem abaixo que representa o Cubismo, movimento de vanguarda que desafiou a ideia de que a arte deve representar a realidade de forma concreta e questionou a noção tradicional de forma. A decomposição das formas e uso da geometria abriram caminho para a arte abstrata, desconstruída, dando espaço para

uma compreensão mais complexa e fragmentada da realidade visual, o que influenciou muitos movimentos artísticos subsequentes.

Imagem X- Casas cubistas



Fonte: [arquivo pessoal das autoras](#)

A tela da figura X representa uma composição intrigante em que o estudante busca capturar a essência da cidade moderna. A superfície plana da tela é preenchida com uma multiplicidade de formas geométricas que sobrepõem e se entrelaçam, criando uma sensação de fragmentação. No centro da composição há uma representação estilizada de um edifício urbano, que foi desconstruído em várias facetas geométricas. As casas são representadas a partir de diferentes ângulos, exibindo paredes, janelas e elementos arquitetônicos em diversas perspectivas simultâneas. As formas geométricas se entrelaçam, criando uma sensação de complexidade estrutural.

Isso coaduna com a proposta dos artistas cubistas, que de acordo com Teles, (1976, p. 109):

No desejo de transmitir a estrutura total do objeto, os cubistas começaram a decompor as formas em diferentes planos geométricos e ângulos retos, que se interceptam e sucedem. Tentavam sugerir a representação

do objeto sob todos os seus aspectos, de face e de perfil, em suma, na sua totalidade, como se tivesse sido contemplado sob diferentes ângulos de visão ou tivéssemos dado uma volta em seu derredor.

A intenção da fragmentação é retratar a diversidade e a multiplicidade da vida na cidade. As cores usadas são vibrantes para dar ênfase a alguns elementos, o que encapsula a essência do Cubismo de desafiar as convenções tradicionais de representação, oferecendo uma visão fragmentada e complexa da cidade, representada pela geometrização, característica-chave dessa tela cubista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Vanguardas Europeias tiveram grande relevância no cenário artístico e cultural do século XX. Elas representaram uma ruptura com os padrões tradicionais, introduzindo novas formas de expressões e questionando as convenções estabelecidas. Cada um dos movimentos vanguardistas teve suas próprias características e contribuições únicas para a arte e a cultura no início desse século. Uma das características centrais das vanguardas foi a busca incessante por experimentação e inovação.

Os artistas desafiaram as normas estéticas e técnicas, explorando novos materiais, técnicas de composição e abordagens conceituais. Tudo isso resultou em obras que aguçavam as convenções e provocavam reações diversas.

Embora o movimento vanguardista tenha tido um período de efervescência intenso e relativamente curto, sua influência continuou a reverberar nas décadas seguintes e muitos elementos das vanguardas, como a desconstrução da forma, a abstração, o uso das colagem e a experimentação com a linguagem, foram adotados pelas gerações subsequentes de artistas, moldando o desenvolvimento da arte moderna e contemporânea.

Dessa forma, os vanguardistas contribuíram para uma nova compreensão da arte, ampliando os limites do que poderia ser considerado uma obra de arte legítima. Além disso, influenciaram não apenas as artes visuais, mas também a literatura, o teatro, a música e até mesmo a moda, deixando impacto duradouro na cultura europeia e global.

O Projeto de Ensino "VANGUARDAS EUROPEIAS: um mergulho na obra artístico-literária modernista" foi muito importante para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar do IFPI, campus Parnaíba, não somente para aqueles que

participaram ativamente de todo o processo criativo, de pesquisa e execução dos trabalhos, mas também, daqueles alunos que puderam prestigiar as obras artístico-literárias produzidas e explicitação desses conteúdos a comunidade escolar que prestigiou as apresentações. Além disso, a oportunidade de relatar esse processo pedagógico pode servir de base para o aprimoramento e multiplicação de experiências com projetos interdisciplinares a partir dos movimentos literários.

O contato da Arte, da Literatura e até mesmo da História, uma vez que foi preciso situar o contexto histórico europeu, no qual as vanguardas se instauraram, faz com que haja o desenvolvimento de um conhecimento mais amplo e profundo a respeito da realidade circundante. Além do conhecimento científico adquirido durante o processo de regência das aulas e das práticas que preconizam a aquisição habilidades pretendidas pela BNCC, de pesquisa a respeito das vanguardas, de elaboração e de criação de suas obras, os estudantes puderam desenvolver habilidades muito importantes para a vida, tais como: a capacidade de trabalhar em grupos, de vivenciar e acolher ideias diferentes da suas, de manejo de tempo, de expressar-se oralmente e em público, dentre outras.

Para as docentes foi um momento de muito aprendizado, sair da rotina de sala de aula, repensar a forma de trabalhar os conteúdos, dinamizar a aula, trabalhar de forma multi/ interdisciplinar e integrar conteúdos tornando o conhecimento mais significativo, útil e acessível aos discentes fortalece a cooperação entre os pares, fortalece o ambiente colaborativo e amplia o senso de responsabilidade social e educacional inerentes à prática docente.

REFERÊNCIAS

BECKETT, W. **História da Pintura**. Editora Ática, São Paulo. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Ensino médio. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Linguagens Códigos e suas Tecnologias**, Brasília, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE NETO, . **O expressionismo na poesia de Augusto dos Anjos**. Anuário de Literatura, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 117–130, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5206>. Acesso em: 19 jun. 2023.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e Modernismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, INL, 1976, p. 109.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT17.023

PENSANDO A MAIÊUTICA SOCRÁTICO- PLATÔNICA NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LIDIANE DO NASCIMENTO

Mestranda em Filosofia pelo PPG PROF-FILO, núcleo UFCG. Professora da SEEC/RN. Membro do GT Filósofar e Ensinar a Filósofar e do GT Filosofia e Gênero, ambos vinculados à ANPOF. E-mail: lidianevaia-grecia@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2939975920137594>

LUCIMERY BARBOSA FREITAS

Mestranda em Filosofia pelo PPG PROF-FILO, núcleo UFCG. Professora da SEEC/PB. E-mail: lucimerybarboza@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4646956353522420>

FLÁVIO DE CARVALHO

Doutor em Filosofia. Professor da graduação e da pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia (UFCG/CNPq). Membro do GT Filósofar e Ensinar a Filósofar e do GT Filosofia e Gênero, ambos vinculados à ANPOF. email: flavio.carvalho@ufcg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1219291457473728>

RESUMO

Este artigo propõe uma relação entre a maiêutica socrático-platônica e uma metodologia de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia na Educação Básica. Inicialmente, estabeleceremos uma conexão entre o contexto histórico e filosófico da obra platônica "Teeteto" e a situação atual da sala de aula, sob a perspectiva docente. O objetivo é investigar as condições para a prática da maiêutica na realidade escolar contemporânea. Surge a questão: ao utilizar o método da aula dialogada no plano de aula, será que esse método é equivalente à maiêutica? Para responder a essa indagação, dialogaremos com intelectuais da Filosofia e da Educação, como Judith Butler, Guacira Louro, Silvio Gallo, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Rancière, Michel Foucault e Alejandro Cerletti. Embora esses pensadores não abordem diretamente essa relação, empregaremos seus conceitos e ideias para orientar nossa reflexão sobre a escola real e a maiêutica como metodologia. Na análise relacional, exploraremos dois movimentos da maiêutica: o diálogo, compreendido como a pergunta, a fala, a escuta e a análise, e a maiêutica como experiência do pensamento, entendida como aquilo que nos instiga a pensar, fornecendo elementos singulares a serem interpretados e nos convidando a

transcender a mera condição de examinador. Nosso objetivo é compreender o papel da maiêutica no desenvolvimento da discussão e do aprendizado em questões epistemológicas, políticas, éticas, ontológicas e em outras áreas do saber filosófico, além de avaliar sua contribuição para o autoconhecimento. Por fim, abordaremos algumas questões, como o uso de espaços virtuais para a prática da maiêutica e seu potencial para contribuir para um processo de ensino-aprendizado participativo, democrático, criativo e filosófico.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Educação Básica, Maiêutica, Experiência do Pensamento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A quantidade de recursos midiáticos e tecnológicos produzidos pela humanidade é gigantesca. A Educação, como área voltada para a formação humana, também é produtora de recursos para a aplicação de metodologias de ensino e aprendizado, assim como outras áreas do saber buscam criar dispositivos para auxiliá-la. Neste sentido, o ensino de Filosofia se destaca como uma área do conhecimento que, ao mesmo tempo, trabalha ocupada com a metodologia do fazer filosófico e com a metodologia do ensino de conteúdos filosóficos e do filosofar.

Entre a variedade de recursos e metodologias possíveis para o processo de ensino-aprendizagem, a maiêutica, como metodologia eminentemente filosófica, também se insere no plano de ação possível para esse processo. Primeiramente, ela foi mencionada por Platão, tendo Sócrates como seu interlocutor e praticante central, um filósofo que dialogava com os grandes pensadores da Grécia antiga. Sua proposta didático-filosófica busca simultaneamente produzir saberes e contribuir para a formação humana, abrangendo campos como Ética, Política e Ontologia, entre outros.

Algumas estudiosas e estudiosos sugerem que Sócrates tenha sido apenas um personagem de Platão, enquanto outros afirmam a existência real de Sócrates. No entanto, nossa investigação não se concentra nesse ponto. Desta forma, neste artigo nos referiremos à questão de maneira socrática-platônica, reconhecendo ambos como partes do mesmo movimento de pensamento. Ao mencionarmos Sócrates, estaremos nos referindo propriamente ao interlocutor/personagem.

Como já mencionado, o ensino de filosofia aborda metodologias, conteúdos de ensino e o próprio ato de filosofar. A análise dos textos filosóficos nos aproxima desse contexto. A escolha de um texto clássico filosófico, em especial um texto socrático-platônico, justifica-se pelo fato de que Sócrates praticava a maiêutica e também refletia sobre o fazer filosófico e o ensinar filosófico. De acordo com Deleuze, Sócrates seria o interlocutor/personagem conceitual, aquele que incorpora e vivência o conceito.

Teremos como referencial a obra "Teeteto", uma obra socrático-platônica que aborda questões relacionadas ao conhecimento. Nela, Sócrates mantém um diálogo com o jovem e inteligente Teeteto. Sócrates demonstra a Teeteto que, por mais que se tente caracterizar e definir o conhecimento, formulando conceitos sobre ele, é impossível chegar a uma definição precisa. Isso se deve ao fato de o conhecimento

estar além da opinião verdadeira e da explicação racional. O conhecimento é, por definição, a busca do saber, expressada na fala “saber que nada sabe” ou ainda “só sei que nada sei” (PLATÃO, 188a). Sócrates era considerado um parteiro das ideias, pois as emancipava para o pensamento, para a filosofia. E é isso que ele faz com Teeteto: provoca o parto das ideias. Por mais que acreditemos saber sobre algo, tudo o que sabemos é limitado aos nossos aprendizados e “pré-conceitos”. Portanto, nunca chegaremos à verdade, apenas nos aproximamos.

Não excluiremos da nossa análise a experiência da leitura da obra “A República”, pois lá encontram-se discussões sobre temas como Educação, Política, Ética, Epistemologia e Ontologia, também abordados nesta discussão. Não manteremos um diálogo direto com pensadores como Deleuze, Guattari, Jacques Rancière, Judith Butler, Michel Foucault, Alejandro Cerletti, Guacira Lopes e Silvio Gallo; no entanto, eles nos influenciaram a relacionar a maiêutica ao ensino de filosofia e ao movimento da experiência do pensamento filosófico. Ou seja, não trataremos de diálogos diretos, mas sim de influências em nosso pensamento, especialmente ao refletir sobre a escola atual e a maiêutica como metodologia.

Na influência do pensamento destas/os pensadoras/es mencionaremos Deleuze e Guattari na perspectiva do conceito como atividade filosófica. Já Rancière aborda a emancipação como possibilidade consciente do verdadeiro poder humano. Butler e Foucault nos auxiliarão na reflexão sobre a inclusão de gêneros na metodologia da Maiêutica e na participação de todo ser humano nesse campo. Cerletti contribuirá para pensar a prática filosófica docente, considerando que a sala de aula e o ensino de filosofia são problemas filosóficos. Lopes traz a sensibilidade ao espaço escolar, aos corpos que o ocupam, entendendo que sentir o espaço escolar é acolher e buscar compreendê-lo. Por fim, Gallo nos auxiliará na reflexão sobre a experiência do pensamento como um convite para pensar e repensar, correr e percorrer por problemas, fazendo e refazendo conceitos. Desse modo, elas e eles nos influenciarão no percurso metodológico, filosófico e pedagógico da maiêutica.

Por fim, nossa questão é refletir sobre o lugar, vivenciando a experiência do pensamento da maiêutica, hoje, na escola real e nas aulas de filosofia no ensino básico, com recortes no ensino médio. No entanto, nossa intenção não é trazer respostas ou soluções de como fazer, para que fazer e por que fazer. Em vez disso, convidamos você, leitora e leitor, a pensar junto conosco sobre essa metodologia socrático-platônica nas aulas de filosofia no ensino básico. Outro ponto que gostaríamos de destacar é a forma como utilizamos o gênero, ao colocarmos

primeiramente o feminino e em seguida o masculino. Nosso objetivo não é ferir as regras gramaticais, mas, inicialmente, propor um modo menos androcêntrico de escrever e, depois, incluir todas e todos, uma vez que nossa história é marcada por exclusão de gênero.

METODOLOGIA

O presente texto faz parte da atividade acadêmica do componente curricular “Laboratório de Sala de Aula em Filosofia” do mestrado em filosofia no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo) pelo núcleo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O texto propõe uma reflexão sobre a maiêutica socrático-platônica na obra “Teeteto” como metodologia de ensino-aprendizagem nas aulas de filosofia no ensino básico em salas de aula reais.

Este artigo é resultado de uma investigação embasada em revisão bibliográfica especializada no ensino de filosofia. Ao construir a análise relacional, manteremos um diálogo com intelectuais da Filosofia e da Educação, a saber: Judith Butler, Guacira Louro, Silvio Gallo, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Rancière, Michel Foucault e Alejandro Cerletti. Todas as pessoas acima indicadas nos influenciam nesse procedimento de relacionar o processo maiêutico ao ensino de Filosofia, mais especificamente ao movimento da experiência do pensamento filosófico. Mesmo que elas não abordem diretamente essa relação, utilizaremos seus conceitos e ideias para nos auxiliar a pensar, refletir e discutir a escola real e a maiêutica como metodologia ao mesmo tempo filosófica e pedagógica.

É importante destacar que entendemos a experiência do pensamento como uma atividade de análise, compreensão, criação e recriação de problemas e conceitos. Nesse movimento do pensamento, pensar em uma perspectiva deleuziana seria uma violência que nos arranca do nosso lugar natural. Viver essa experiência é viver a experiência do pensamento, ou seja, compreendido como aquilo que nos força a pensar, oferecendo elementos singulares a serem interpretados e capazes de nos convidar a sair da mera condição de examinador e/ou espectador/a.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a utilização da metodologia de revisão bibliográfica especializada possibilitaram explicitar a importância da maiêutica como

metodologia do ensino-aprendizado nas aulas de filosofia no ensino básico, aproximando-se de uma perspectiva de aula dialogada como método maiêutico.

Compreendemos que o movimento metodológico filosófico-pedagógico da maiêutica pode propiciar o desenvolvimento da discussão e do aprendizado sobre questões da epistemologia, política, ética, ontologia e de outras áreas do saber filosófico. Além disso, investigamos questões, como o uso de espaços virtuais, que entendemos como espaços de tecnologia virtual de rede social, para o exercício da maiêutica e como ela pode contribuir para o ensino-aprendizado participativo, democrático, criativo e filosófico.

MOVIMENTOS DA MAIÊUTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA

Fazer perguntas acompanha os seres humanos há anos; o ato de questionar é a mola mestre do exercício do pensamento. Desse modo, podemos afirmar que é possível vivenciar a experiência do pensamento. A pergunta na sociedade é um elemento fundamental do saber e do conhecer, sendo um ponto de reflexão em uma das obras de Platão, da qual destacaremos aqui o “Teeteto”. Vale ressaltar que a obra é um diálogo com Teeteto e trata da natureza do conhecimento, sendo geralmente considerada o tratado fundador da epistemologia, a teoria do conhecimento que aborda o problema da realidade das coisas. Esta questão sobre a natureza do conhecimento é colocada logo no início do diálogo, quando Sócrates pergunta a Teeteto: *o que é o saber?*

Para tanto, os interlocutores Sócrates e Teeteto analisam o que é o conhecimento, o saber, conforme mencionado em trecho da obra:

“184 a e b - Mas maior é ainda o receio de aquilo que fez começar o nosso debate – a indagação do que é o saber -, ficar por examinar, devido aos outros argumentos que desordenadamente irrompem, se alguém lhes der atenção. Se o tratarmos de fugida, fá-lo íamos sofrer sem merecer, se o tratarmos devidamente, crescerá até apagar a questão do saber. Não pode ser nem uma, nem outra, mas devemos tentar que Teeteto, [b] através da maiêutica, dê à luz o que tem dentro acerca do saber” (Platão, 2008)

Entretanto, iremos nos ater à maiêutica, método ou arte Socrática-Platônica. Nesse movimento, destacamos dois pontos: a pergunta como movimento do pensar, ação que nos desloca da naturalização de nossas práticas; e o diálogo, no sentido

de conversa com outrem, como processo de fala que expõe ao outro aquilo que estamos pensando e analisando. Ao falarmos, estamos no movimento de ouvirmos a nós mesmos, na escuta como processo de acolhimento do que se ouve, na tentativa de visualizar aquilo que se escuta e analisa. Esse é o momento do movimento, da separação, junção, exclusão, inclusão do pensamento.

Nesse movimento de fala, escuta e análise, tanto de si mesmo ao pronunciar palavras e frases, movido pela pergunta e pela tentativa de compreender algo, quanto quando o outro fala, nossa análise partirá desses dois movimentos no plano da metodologia do ensino de filosofia, especialmente no ensino básico.

Enquanto docente, ao estruturarmos um plano de aula ou um plano de ensino, uma das metodologias mais citadas por nós é a aula expositiva dialogada. Seja pela naturalização do termo, seja pela aparente impressão de que ao expormos essa metodologia, o diálogo esteja garantido, cabe a nós a seguinte reflexão: citar no plano de aula ou no plano de ensino essa metodologia garante a sua realização?

Sócrates, na obra "Teeteto", demonstra duas possibilidades pelas quais a palavra diálogo pode ser caracterizada: uma como embate e a outra como maiêutica. No embate, ocorre o confronto daquilo que estamos a pensar, enquanto o outro está a falar, ou seja, o debate entre as partes, como está exposto na obra:

146[b] TEE. – Isso não seria de modo algum indelicado, Sócrates. Mas chama um dos rapazes para te responder. Não estou habituado a estes debates e já não tenho idade para me acostumar. Certamente que será mais adequado a eles e vai acostumar. Certamente que será mais adequado a eles e vai fazê-los avançar muito mais, pois, a quem a possui, a juventude permite um avanço em tudo. Então, tal como começaste, não deixes Teeteto escapar e faz-lhe perguntas. (Platão, 2008)

Para ele, a maiêutica seria a possibilidade de fazer nascer as ideias, ou seja, ocorreria por meio do diálogo, com a necessidade da presença do outro no processo, estimulados pela pergunta. Sócrates compara a maiêutica ao parto, onde "engravidamos" e fazemos nascer ideias:

148 [e] TEE. – Mas fica bem a saber, Sócrates, que tentei muitas vezes examinar a questão, quando ouvia fazer relatos das tuas perguntas. Mas, na verdade, não sou capaz de me convencer completamente de que digo alguma coisa, nem ouvi outro que falasse do modo que exiges e, contudo, não consigo deixar de me preocupar com isso. S. – Estás com as dores do trabalho de parto, meu caro Teeteto, pois não estás vazio, mas prenhe. (Platão, 2008)

Nesse caso, o feto, embrião ou bebê é a possibilidade da resposta, mas para engravidar na condição biológica humana, é necessário o óvulo e o espermatozoide. No caso da maiêutica, para engravidar, é necessário a pergunta e no movimento do diálogo (no sentido de duas pessoas estarem problematizando questões), esse feto, embrião, bebê vai se formando. O ato do nascer na maiêutica é fazer nascer a resposta, uma resposta para Sócrates que esteja mais próxima da verdade, e podemos dizer, das verdades, uma vez que o conhecimento de algo é possível de diferentes formas por diferentes sujeitos.

Desse modo, a aula dialogada passa a ser uma das metodologias de ensino, especialmente no ensino de filosofia, significativamente utilizada. Mas será que esse método é a mesma coisa da maiêutica? A maiêutica está tanto como modo metodológico, filosófico, pedagógico e de análise, mas, sobretudo, com a necessidade do outro para o diálogo. Assim, a maiêutica é também uma forma social, assim como a educação, o ensino e, propriamente, a filosofia. Nesse sentido, esse método dialoga entre si o poder do coletivo, do político, da epistemologia e da ética, onde no processo de ensino democrático, é necessária a participação de todas e todos.

Sob essa via da maiêutica como condição de participação, já que o diálogo precisa do outro e estando esse recurso como fonte metodológica de ensino e no ensino democrático há a necessidade da participação de todas e todos, chega-se à nossa necessidade de pontuar o lugar das mulheres, dos povos originários, das pessoas com deficiência, das pretas e pretos e de tantas outras pessoas que estão no processo e na participação epistemológica, mas não são ou, ainda que historicamente foram silenciadas e silenciados. Sendo ela o percurso para se chegar à resposta, vamos na fonte dela, a pergunta: o que pode a maiêutica? Cabe a ela questionar quem participou, quem participa, quem participará? Cabe a pergunta, por que as mulheres, mesmo tendo participado da construção epistemológica, foram silenciadas, assim como os povos originários, os pretos, as pessoas com deficiência? Qual o papel social da maiêutica nos tempos atuais?

A maiêutica e também as perguntas que lançamos acima partem do diálogo com a História, mas, sobretudo, com a sala de aula, onde hoje temos estudantes em uma diversidade de características, levando questões próprias da sua realidade, da cor da sua pele, dos seus espaços geográficos, da sua condição de gênero, dos seus corpos e muitas outras perspectivas. Ávidos por respostas, o processo ou, melhor, o método socrático toma e torna-se necessário, pois não é o mestre/professor

quem tem a resposta; ele caminha junto ao lado dos estudantes, ou seja, é um caminho percorrido coletivamente, processual, uma vez que ele acompanha passo a passo. Construtivo, porque se coloca na possibilidade de desnaturalização de pré-conceitos, ressignificando conceitos. Interativo pela condição de comunicação, possibilitando a participação de todos. Mas como já citamos, a mera explicitação no plano de aula ou no plano de ensino do método não é a garantia de realização, cabendo a nós utilizarmos e de fato tomar esse método como é próprio dele: Social, Político e Ético.

E por que isso é importante? Para a construção social, a Educação é o pilar. O embate socrático-platônico coloca os sofistas de um lado e os filósofos do outro, pois a preocupação na educação socrático-platônica não está pautada apenas na retórica ou na formação superficial do sujeito-estudante-cidadão, mas em sua profundidade, na busca também do ser sujeito-estudante-cidadão, com perspectivas da transformação do pensamento e, por consequência, do agir.

Dessa forma, a educação ultrapassa as barreiras do formar a mão de obra ou a mão empreendedora, mas o sujeito-estudante-cidadão que governe sobre tudo a si, que seja senhor de si, como diria Jacques Rancière, uma Educação para a emancipação:

“A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é. conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (Rancière, 2020, p. 27)

Nesse sentido, a emancipação ocorre de modo coletivo, oportunizando na sala de aula, e especialmente no ensino de filosofia, um ensino colaborativo e autônomo.

No período histórico socrático-platônico, a Grécia tinha como sociedade, ou melhor, como cidadão, homens, atenienses e livres. Entretanto, nas obras socráticas-platônicas, é possível visualizar o diálogo de Sócrates com um escravo, na obra “Mênon”, e com uma mulher, na obra “O Banquete”, demonstrando assim a possibilidade de qualquer sujeito participar do exercício da maiêutica, do método filosófico-pedagógico.

Ao pontuarmos esse contexto histórico grego, é importante lembrarmos de como nossa história foi povoada por marcadores de exclusão. A postura socrática vai de encontro ao contexto político, social e educacional da época. Nossa intenção aqui não é apontar culpados pelos silenciamentos históricos filosóficos, mas convidar todas e todos para o círculo, tornando possível o lugar da pergunta, da resposta e do diálogo, buscando diversificar ao máximo esse movimento do método maiêutico, para que o mundo, a sala de aula e o ensino de filosofia se apresentem de maneira mais inclusiva. Não buscamos apenas expor o que aconteceu, mas sim evitar a repetição ou permanência dessas exclusões.

Retornando à discussão sobre o processo maiêutico, semelhante ao que fizemos com o elemento diálogo, de mínimo duas pessoas, como já mencionamos, o caminho da maiêutica inicia-se com a pergunta. No ato de perguntar, reconhecemos nossa ignorância, o não saber. Ao questionarmos sobre temas como “O que é a mulher?”, “O que é o ser humano?”, “Como surgiu o universo?”, assumimos nossa falta de conhecimento. Entretanto, ao fazer essas perguntas, vivenciamos a experiência do pensamento por meio dos conceitos e, principalmente, retornamos aos problemas que despertaram nossa curiosidade.

O método maiêutico socrático-platônico busca compreender e entender conceitos, diferenciando-se do conceito como definição, que busca determinar por um fim. Optamos pela palavra “conceito” para expressar a atividade do pensamento de nomear, sem a intenção de hierarquizar as coisas nomeadas. A classificação, para nós, não implica uma escala de importância ou necessidade, mas sim trazer à luz o conceito e revelar. Ao definirmos a Mulher, a proposta não é superiorizá-la ao Homem, mas sim buscar uma compreensão sem essências ou teleologismos. O conceito, nesse sentido, busca compreender a realidade a partir dos próprios fatos, sendo imanente e não transcendental.

Podemos afirmar que a maiêutica é um movimento filosófico, um ato de filosofar, sendo apenas uma das muitas possibilidades desse exercício. Desse modo, a maiêutica é um encontro, seja consigo mesmo ou com o outro. No contexto da metodologia do ensino de filosofia, a maiêutica é uma forma de perguntar, falar, escutar e analisar.

A pergunta é o reconhecimento da ignorância, um ato de buscar expandir o saber instantâneo. A fala¹ é a externalização do pensamento, o momento de expor

1 A fala mencionada aqui é no sentido mais amplo possível, cabendo as várias formas de comunicação.

sição que está intrinsecamente ligado à comunicação. Comunicar é expor-se e visualizar o outro exposto, sem a necessidade de uma síntese absoluta entre as falas ou de uma superioridade entre elas. A escuta vai além do simples ouvir, é um lugar de encontro e acolhimento, uma ausculta existencial que permite ir além dos sentidos. Na escuta, quem fala deseja e quer ser ouvido, sendo esse o cerne da profundidade da maiêutica como recurso metodológico. Ela exige mais do que simples perguntas e respostas; ela exige ser, uma fala e uma escuta em constante devir, em construção.

A ausculta, como aprofundamento da escuta, vai além do simples ato de ouvir; é um mergulho na profundidade da fala, envolvendo-se no ser de quem se expressa. Quem fala, o faz não apenas com palavras, mas com o corpo, tornando a interiorização uma parte fundamental desse processo. Compreendemos, assim, que a maiêutica é a pedagogia do encontro, uma oportunidade de se encontrar consigo mesmo e exteriorizar o que está sendo pensado, analisado e avaliado. Portanto, o movimento da ausculta não se trata de julgamento, mas de acolhimento. Esse movimento se inicia com a pergunta, que é seguida pela exposição na fala. No entanto, a verdadeira essência da maiêutica ocorre no ato de auscultar. Se apenas falo incessantemente, e o outro não me ouve, esse movimento deixa de ser maiêutico, pois o pensar e o falar não garantem a efetividade da maiêutica.

O ato de analisar representa o movimento da análise crítica, do averiguar, estudar ou explorar aquilo que se auscultou de maneira minuciosa, com riqueza de detalhes: só aceitará a proposta depois de analisar as possibilidades. Subdividir, peneirar, fazendo uma apuração, uma varredura naquilo que se foi ouvido. Nesse momento do movimento, aquilo que se auscultou vai ganhando outras formas, uma vez que a apreciação, o filtro que deve ser realizado pela análise, vai sendo recalculado.

É possível compreender que a maiêutica não é o lugar da certeza, pois ela representa o movimento do filosofar, da experiência do pensamento (Deleuze e Guatarri, 2020). Nessa perspectiva, a maiêutica deve nos acompanhar durante toda a vida, uma vez que estamos em constante construção, em possibilidades. Desse modo, a maiêutica não é um método estático, mas dinâmico e vivo, dependendo da participação do outro na presença. Se já mencionamos que a escuta é o momento do encontro, a maiêutica também é a pedagogia da presença, no sentido etimológico da palavra "presença", formada por "PRAE-" (à frente) e "ESSE" (ser, estar). Logo, a sala de aula é o espaço desse movimento filosofante, que deve ser criativo,

participativo e democrático, dentro de um tempo e espaço que possibilitam o vir a ser na vivência enquanto experiência do pensamento.

Por outro lado, convém destacar que a sala de aula contemporânea é permeada por diversos ambientes de comunicação, como as redes sociais. Esses espaços são utilizados para conversas e trocas de mensagens, e os estudantes convivem ativamente com eles. No entanto, é válido questionar se esses ambientes são, de fato, propícios para a prática da maiêutica. A maiêutica necessita apenas de um espaço para o diálogo? Qual seria o papel desse método nos ambientes digitais, que também se fazem presentes na sala de aula?

Com o avanço dos recursos tecnológicos, nossa comunicação pode tanto retrair-se quanto expandir-se. Observamos que esses espaços proporcionam um lugar de fala, onde nos expomos mais, falamos mais. No entanto, surge a questão: será que estamos verdadeiramente ouvindo? E, inversamente, estamos sendo ouvidos? Estamos dispostos a acolher as falas envolvidas pela pergunta e criar um espaço verdadeiramente maiêutico? Essa disposição vem dos recursos em si ou de nós mesmos? Até que ponto estamos comprometidos com a prática da maiêutica?

O modelo educacional da rede pública atual propõe o ensino integral, onde o estudante é incentivado a ser o protagonista. Contudo, ao mesmo tempo que a escola busca isso, ela está inserida em um sistema que demanda que ela prepare os estudantes para o mercado de trabalho. Não buscamos atingir um modelo ideal e negar o atual, mas sim refletir sobre isso. Como mencionado anteriormente, nos planos de aula, é comum utilizar o método da aula expositiva dialogada. A questão que se destaca aqui é: a aula expositiva dialogada equivale à maiêutica socrática-platônica? Trazer respostas, ou até mesmo múltiplas respostas, parece ser, em certa medida, contrário à essência da maiêutica, sendo considerado antifilosófico. Por isso, convidamos todos a refletirem juntos sobre esse ponto.

Na obra em questão, os interlocutores Sócrates e Teeteto atingem um ponto no diálogo em que indicam que o saber consiste em reconhecer que nada se sabe. Nesse sentido, a maiêutica se revela como o encaminhamento desse processo. Nosso posicionamento em sala de aula não se baseia exclusivamente em certezas, tanto como docente quanto como ser em devir ou a caminho de ser. Optamos por caminhar junto aos estudantes no movimento que a maiêutica propõe.

Nessa perspectiva, o docente não recorre a conteúdos prontos e mecânicos, conhecidos como “bancários” (Freire, 1987)². A proposta maiêutica socrática-platônica no ensino-aprendizagem se configura pelo construtivismo coletivo. Na obra, Sócrates se apresenta como parteiro, aquele que auxilia no parto. Em outras palavras, ele desempenha o papel de mediador no procedimento do parto. Mesmo estando na condição de parteiro, não nega a possibilidade nessa gestação, participando ativamente dos diálogos socrático-platônicos, nos quais percorre os estágios de pergunta, fala, escuta e análise, interagindo com os outros interlocutores.

Será possível aplicar a maiêutica na escola contemporânea? Percebemos que a maiêutica não se enquadra como um método servil. Nesse sentido, ela pode ser transgressora em relação aos sistemas existentes e hegemônicos. Ao que tudo indica, a maiêutica emerge como uma metodologia à frente do seu tempo, pois seu movimento busca a autonomia do pensamento humano, preocupando-se não apenas com a formação dos seres humanos, mas também com outras atividades do conhecimento.

Nesse contexto, para incorporar o movimento maiêutico em sala de aula, especialmente no ensino de Filosofia, é necessário que o/a docente esteja atento/a ao espaço escolar. A sala de aula é o círculo central, mas seu entorno é igualmente significativo, conforme nos lembra Louro:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto,

2 Segundo a obra “Pedagogia do Oprimido”, o pedagogo Paulo Freire critica a educação bancária, que é uma educação problematizadora, rompendo com os esquemas verticais característicos da educação bancária. Essa prática realiza-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador/a e a/os educanda/os. Também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação, resultando em um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é apenas quem educa, mas quem, enquanto educa, é educado com a/o educanda/o, que, ao ser educado, também educa. A/O educanda/o é compreendido na educação bancária como ser passivo, e o educador, detentor do saber, deposita o conhecimento (Freire, 1987).

não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (Louro, 2022, p.63)

Dessa forma, a maiêutica não apenas gera conhecimento, mas também promove relações humanas, círculos, entorno, retornos e possibilidades de criação, recriação, desconstrução, formação e reformulação de ideias, conceitos e posturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa preocupação não foi e não é fornecer respostas para todas as questões levantadas aqui, pois compreendemos que nosso texto é um diálogo com você, que está lendo este artigo. No sentido de propiciar a Pedagogia do Encontro, como mencionamos, consideramos os recursos tecnológicos como meios para os possíveis lugares da maiêutica e deixamos nossos contatos de e-mail para um possível diálogo, do qual temos interesse em ouvi-lo/a, sendo esse o movimento que a maiêutica nos possibilita.

Enquanto docentes, pesquisadoras e pesquisadores, entendemos os desafios do uso metodológico da maiêutica. Se, por um lado, as/os estudantes estão habituadas/os a uma aula de copiar do quadro e podem questionar o uso da maiêutica em sala dizendo “é uma aula que irá apenas conversar? ”, é exatamente no exercício do método que possivelmente irão perceber o processo. A proposta não é a pergunta pela resposta ou a pergunta pela pergunta, mas o método pela busca da ideia/conceito e, sobretudo, pela vivência da experiência do pensamento.

Outro ponto importante é não transformar esse método em um caminho com finalidade estrita de alcançar respostas. No método, o mais importante é o caminho e o caminhar. Como já expomos no texto, o movimento da maiêutica, ao que podemos entender, é o movimento do pensar estimulado pela pergunta, exteriorizado pela fala (que aqui está sendo a escrita), ouvir e analisar continuamente. Esse movimento pode subir, descer, ir para a esquerda e para a direita, para a luz e para as trevas; toda essa mobilidade é possível na maiêutica, até mesmo desconsiderando esses pontos.

Enquanto docentes, somos desafiados o tempo todo, seja pelas questões dos métodos do ensino-aprendizado, seja pelas questões burocráticas do exercício, pelos alinhamentos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com a realidade do/as estudantes, pelos recursos didáticos, pela nossa própria formação continuada, pela permanência do ensino de filosofia no ensino médio, e muitos outros pontos,

os quais o ensino de filosofia nos coloca, levantando assim, inclusive, outras questões filosóficas. Portanto, entendemos que discutir a maiêutica como metodologia filosófica e pedagógica pode contribuir com as nossas lutas nesse contexto descrito tão difícil que vivenciamos atualmente na educação brasileira.

Por se tratar de um texto interacionista em certo modo, nosso objetivo, como já mencionamos, não é trazer questões definidas de como ser docente, como agir, mas refletir, pensar, vivenciar a experiência do pensamento juntas e juntos. Nossa intenção também não é tomar este texto como ponto de partida, pois entendemos que você, docente, já exerce o pensar, o refletir, mas nosso texto é um convite para vivenciar e interagir conosco a experiência do pensamento. Para tanto, estamos abertas e abertos a esse movimento. Dessa forma, estamos disponibilizando nosso endereço eletrônico não como a única forma desse movimento, mas não sabemos até onde este texto pode chegar. Se desejar, podemos tomar um café envolvidos no movimento da maiêutica.

Desse modo, nossa prerrogativa é o diálogo, de modo que essas e muitas outras questões estão em aberto, e somos convidadas e convidados a participar. Estar aqui ao que nos parece é outra questão da maiêutica: antes de perguntar, devo estar disposto? Ou as perguntas surgem involuntariamente, e iniciamos o movimento?

Considere, portanto, essas questões como um convite para o nosso encontro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2018

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 20 ed. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autentica, 2009

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Filho Jr. e Alberto Alooso Ninõz .3 ed. 34: São Paulo, 2020

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guihon Albuquerque. 11ed. Paz e Terra: São Paulo, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino de médio. São Paulo: Papyrus, 2012

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2008. (prefácio de José Trindade Santos).

RANCIÈRE Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.