



Saberes múltiplos na educação como forma de transformação social

Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Régis Vinícius Alves de Abreu
(Organizadores)

Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Régis Vinícius Alves de Abreu
(Organizadores)

SABERES MÚLTIPLOS NA EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2021

Copyright © Editora Metrics

Imagens da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S115 Saberes múltiplos na educação como forma de transformação social [recurso eletrônico] / organizadores: Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska, Régis Vinícius Alves de Abreu. - Santo Ângelo : Metrics, 2021.
320 p. : il.

ISBN 978-65-89700-08-1

DOI 10.46550/978-65-89700-08-1

1. Educação. 2. Política públicas. 3. Educação inclusiva. 4. Educação física. 5. Novas tecnologias. I. Rocha, Bruna Beatriz da (org.). II. Ivanicska, Rebeca Freitas (org.). III. Abreu, Régis Vinícius Alves de (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2021

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora
Metrics

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

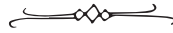
E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr ^a . Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr ^a . Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr ^a . Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUI, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr ^a . Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BH, Brasil
Dr ^a . Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr ^a . Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
Régis Vinícius Alves de Abreu	
APRESENTAÇÃO	15
Bruna Beatriz da Rocha	
DO SUCESSO ESCOLAR À EDUCAÇÃO DO FRACASSO: BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	17
Glauber Klay Carreiro Fidelis	
REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO DE VOLEIBOL PARA ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA	31
Rafaela Pinheiro Lacerda Vagner Silva dos Santos Marcos Paulo Leite da Silva	
EDUCAÇÃO CORPORATIVA: MENSURAÇÃO DE RESULTADOS EM TREINAMENTOS – UM ESTUDO DE CASO DA COPA DAS CONFEDERAÇÕES DE 2013.	43
Joana Flávia Santos Botelho Maciel Jeanne Rosalina Botelho Maciel Eliana Rangel de Oliveira Isaline Azevedo Tenório	
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROPULSORA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	63
Ana Maria Biavati Guimarães	

ABORDAGEM EXPERIENCIAL, PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO	75
Arleide Maia Pinheiro Nilton Paulo Ponciano	
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	91
Aline Costa Rabêlo Rafaela Pinheiro Lacerda	
IMAGEM CORPORAL EM ADOLESCENTES DO SEXO FEMININO E SUA RELAÇÃO COM OS TRANSTORNOS ALIMENTARES E A MÍDIA.....	107
Lillian Luciana Barroso	
DEFICIÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E IMPORTÂNCIA DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	119
Lillian Luciana Barroso Priscila Patrícia Moura Oliveira	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	133
Sidney Lopes Sanchez Junior Natany Dayani de Souza Assai Silvia Fernanda de Souza Lordani Patrícia Ferreira Concato de Souza Márcia Ines Schabarum Mikuska Beatriz Haas Delamuta	

TEMPOS E ESPAÇOS DO CONTATO CORPORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA	149
--	-----

Camila Sandim de Castro

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	165
---	-----

André Cristovão Sousa

Ana Paula Sousa

CONCEPÇÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO IFAM – <i>CAMPUS</i> MANAUS CENTRO	179
--	-----

Ranyelle Lopes Barros

Josiani Mendes Silva

POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: AUTONOMIA E PESQUISA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	195
---	-----

Fernanda Silva Confessor

O ATO DE LER E ESCREVER COMO CONSTRUÇÕES SOCIAIS: DIÁLOGOS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	209
---	-----

Claudimir José da Silva

MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	227
--	-----

Mariana Pinheiro da Costa

DISCURSOS SOBRE O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS: O CASO DO ÁRBITRO DE VÍDEO NO FUTEBOL	245
--	-----

Carlos Augusto Magalhães Júnior

Ana Clara Oliveira

Júlia Oliveira Braga

PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS	261
---	-----

Joselma Silva

Flávia Cristina de Araújo Santos Assis

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PRÁTICA REFLEXIVA DA DOCÊNCIA.....	273
---	-----

Joselma Silva

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

A HORIZONTALIZAÇÃO DO CINEMA À LUZ DO MARXISMO	295
---	-----

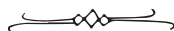
Glauber Klay Carreiro Fidelis

Márcio Heleno Soares

POSFÁCIO	317
----------------	-----

Rebeca Freitas Ivanicska

SOBRE OS ORGANIZADORES	319
------------------------------	-----



PREFÁCIO

Primeiramente, antes de ler este prefácio, sugiro que você feche o livro, observe a capa, admire as cores, sinta o papel, leia o título, reflita calmamente a respeito do título apresentado, criando expectativas sobre o tema, se questionando, imaginando as possibilidades que está por vir na leitura deste livro. Agora sim, você está preparado para iniciar uma leitura prazerosa que contém inúmeras formas de conhecimento e crescimento, que quando utilizados pelo leitor, possibilita uma mudança evolutiva gradual da mente e da vida, culminando uma formação social construída coletivamente, de uma maneira mais crítica e reflexiva.

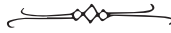
Quando se trata de conhecimento, é primordial que haja a valorização da diversidade a respeito das diferentes formas de conhecimento e pensamento, deixando para trás a ideia de certo ou errado, considerando a infinidade existente entre estes dois termos. A partir dos inúmeros saberes na educação, tem-se a bagagem de vivências de profissionais desta área, que por vezes, em meio a problemas sociais desafiadores, lhes trouxeram concepções consideráveis e aplicáveis, em um contexto de impasses sociais que carecem de transformações na atualidade.

A educação é ampla e poderosa, abrange várias áreas, vai além do conhecimento, alcança pessoas, evolui concepções e transforma a sociedade. Quando discutimos e dissertamos a respeito da educação, abordamos as diferentes formas de aprendizagem, contendo estratégias solucionadoras que contribuem para a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo.

Nesta perspectiva, reunimos aqui, autores empolgados e dedicados, que por meio de capítulos profícuos, almejam apresentar-lhes novas perspectivas críticas e solucionadoras, frente a desafios sociais comumente encontrados em âmbitos educacionais. Diante disso, a obra *Os saberes múltiplos na educação como forma*

de transformação social é uma forma de trazer reflexões a respeito da valorização do pensamento do outro, mesmo que diferente das nossas próprias concepções. Então, sugiro que você, leitor, aproveite cada capítulo aqui presente, com uma nova perspectiva de construção coletiva de diferentes saberes, com um olhar de ampliação de conhecimento em um contexto educacional que é de suma relevância para todos nós.

Régis Vinícius Alves de Abreu



APRESENTAÇÃO

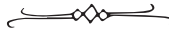
Escriver é algo extraordinário. Conseguimos colocar em um simples papel sonhos, perspectivas, anseios e também nossas emoções. É o que percebemos na obra “Saberes múltiplos na educação como forma de transformação social”. Nesse material cada autor traz a sua valiosa contribuição sobre diferentes temas que se interligam por um mesmo objetivo: a educação.

Sabemos que abordar o tema educação denota um compromisso que é desempenhado com êxito por cada capítulo que aqui é apresentado, assim, a obra expressa temas pertinentes e atuais que auxiliam na busca de uma educação crítica e reflexiva, contribuindo para a ciência e para expansão do conhecimento dos leitores que embarcarão nesta prazerosa leitura.

Desse modo, convido-lhes a conhecer essa incrível obra que de maneira íntegra aborda um pouco da formação, individualidade e experiência de vida de cada escritor, que por meio da educação contribui para inovações pedagógicas, apresentando novas oportunidades de refletir sobre temas pertinentes e revolucionários.

Março de 2021.

Bruna Beatriz da Rocha



DO SUCESSO ESCOLAR À EDUCAÇÃO DO FRACASSO: BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Glauber Fidelis¹

Introdução

Theodor Adorno, no final do seu livro *Educação e Emancipação*, disse que “o grande problema que se impõe é saber se é possível, e como é possível a Educação promover uma transformação decisiva em relação à barbárie.” (Adorno, 1995, p. 155).

Edgar Morin, pouco antes do no final do seu artigo “Educação da Paz?”, disse que (...) não se trata de saber o que todo mundo sabe, trata-se de *como* saber, e *como* torná-lo operacional. (Morin, 2001, p. 160)

Nosso artigo propõe analisar o problema da violência escolar como mecanismo reprodutor das relações sociais capitalistas, e como esta estrutura busca anular a educação para a consciência crítica, progando o sucesso escolar, como uma escola que atende às demandas do mercado da sociedade contemporânea.

A violência é um fenômeno mundial, histórico, religioso, político, ideológico, simbólico e econômico. Do global para o

1 Prof. Msc. Glauber Klay Carreiro Fidelis. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, Pós-graduado em Educação, Comunicação e Linguagem pela Universidade Nova de Lisboa, Pós-graduado em Psicologia da Educação- PUC-MINAS, Bacharel em Jornalismo FIC- Faculdades Integradas de Caratinga, Licenciado em Filosofia pela UFLA- Universidade Federal de Lavras, Licenciado em História pela FAMOSP- Faculdade Mozarteum de São Paulo. Atualmente, professor de Filosofia na rede Estadual e de História na rede Municipal. e-mail: <glauberklay@gmail.com>.

local, a violência é um fenômeno complexo e multifacetado, dos campos de guerras às cidades, às ruas e às escolas de todo mundo.

A violência é um meio para afirmação da autoridade e poder, a violência produz a dominação, o monopólio e a desigualdade social entre os homens, principalmente pela via da educação, que está subordinada ao sistema capitalista.

A grande questão que se coloca é: o que gera e sustenta a violência do sistema capitalista na Escola? Será a falta de uma consciência crítica (humana)?

Do sucesso escolar à educação do fracasso: breve análise da educação contemporânea

As definições do insucesso escolar passam pela noção de reprovação, atrasos, repetência, abandono, desadaptação, desinteresse, desmotivação, até a inadaptação da personalidade do aluno às exigências da escola. Trata-se no geral, da transmissão e aquisição do saber instituído sob metas e limites segundos as exigências de cada cadeira/disciplina. O saber ler, escrever, contar, o saber manipular as novas tecnologias, enfim, a capacidade de se adaptar à obrigatoriedade que a Escola tem de se manter em êxito quando é capaz de atender a todas essas necessidades que subscrevem às demandas decorrentes da sociedade neoliberal, da concorrência/competição.

Não é por acaso que as noções de projeto, autonomia, flexibilização curricular, territorialização que antes tinham enquanto referências centrais as reivindicações dos professores e dos movimentos pedagógicos, hoje são parte integrante de uma retórica que insinua como única narrativa legítima de se falar e de pensar a educação (Stoer et al., 2001). A. Giddens é um entre os teóricos que reafirmam esta perspectiva, este autor dizia que perante a afirmação do neoliberalismo, enquanto “expansão indiscriminada de uma sociedade de mercado, um posicionamento de resistência à *racionalização da educação* (de mercado) que se torna um objectivo

hegemónico com pretexto da dinamização do desenvolvimento económico” (Stoer et al., 2001, p. 157). No caso, a educação escolar é identificada como uma necessidade de alcançar o “pelotão” da frente no mercado de trabalho em todo mundo.

Contudo, uma educação para o sucesso não pode valorizar a desigualdade e, portanto, a desumanidade entre os homens, tornando-os meros produtos de um processo mecanicista de competição que valoriza o resultado sem refletir sobre o processo histórico e social sob na qual esta educação está envolta, e reduzi-la apenas às exigências do mercado de trabalho e da produtividade do capital, a qualquer preço (Lima, 2012, pp. 25-26; Santos, 1997).

Não é por acaso que a questão da educação aparece entre atingir as mais altas médias, passar nos exames nacionais para as “melhores” universidades, ou aprender criticamente (?)

Assim, seguindo Paulo Freire (2005), denominamos esta educação subserviente às relações sociais capitalistas uma “educação do fracasso”, pois a educação existente na realidade atual do capitalismo, inserida num processo imediatista, de mera transmissão de conhecimentos submetido às leis do mercado e da concorrência, própria de um discurso meritocrático de apelo à excelência nas aprendizagens dos conteúdos predeterminados, inserido nos métodos e nas políticas da educação escolar (formal), negam os processos formativos de uma pedagogia crítica que valoriza a reflexão de igualdade e solidariedade humana.

E sobre uma educação de sucesso, está não pode ser ou servir de um mecanismo reprodutor de um sistema económico de uma sociedade excludente que valoriza a competição, gerando benefícios financeiros a uma minúscula parcela da sociedade, em consequência de sua própria miséria ética, na desvalorização da maior parcela da sociedade. Este processo é desumano na medida que seres humanos perdem seu valor, e sua consciência crítica sobre o conhecimento que produzem, sendo coisificados.

Nesse sentido, Paulo Freire (2005) dirá que a educação se impõe como um instrumento de libertação/emancipação desse

processo desumanizador, para ser uma educação verdadeira, justa e ética, na busca incansável em defesa de uma consciência crítica transformadora, de um regaste a humanidade roubada, onde o ser possa continuar a ser humano, ator e, sobretudo, autor de sua história, e não produto, ou coisa.

A verdadeira educação de sucesso, é a educação que valoriza a relação das pessoas consigo mesmas, que dialoga com sua história de vida e cultura, com o saber e com o meio em que vivem sob uma consciência crítica subjacente à ética, à justiça, à cooperação, à igualdade, à fraternidade, enfim, como uma relação de amor como fundante das relações sociais/humanas mediante aquilo que produzem e transformam, e que não admite a antítese da injustiça histórica-social e antiética sob a qual se apresenta a “educação para o sucesso” no cenário neoliberal. Não adimite a naturalização da desigualdade entre os homens, pois a trata como resultado histórico do antagonismo de classes, a tão aclamada luta de classes, como referiu K. Marx.

Até aqui não há nada de novo, essa discussão já foi amplamente proferida por diversos teóricos: por Althusser (1978) na linguagem dos aparelhos ideológicos do Estado, por Bourdieu e Passeron (1975) sob o conceito de violência simbólica, em Mariano Enguita (1989) com o conceito de escolarização, e Paulo Freire sobre o conceito de educação bancária, que retomaremos neste trabalho (Silva, 2002, p. 35), bem como no artigo de Oder dos Santos (1997) sobre a nova pedagogia capitalista no contexto do novo mundo do trabalho.

No presente momento, o que nos interessa refletir é sobre a mensagem de busca pelo sucesso escolar que se impõe como a maior afirmação da educação do fracasso (a educação aos moldes do sistema capitalista), e não apenas uma ideologia defendida pela classe mais favorecida, mas pior ainda, tornou-se um modo de vida legitimado pela classe menos favorecida.

Contextualizando, a educação pode ser dividida em formal, dentro do ambiente escolar, e informal, fora do ambiente escolar.

Empregamos aqui o termo “formal” no sentido da concepção de uma educação submetida a uma fôrma predeterminada, que se dá aos cidadãos escolarizados, e a forma adequada às condições impostas pelas relações socioeconômicas do mundo do trabalho.

A partir do sistema capitalista, que emerge no século XIX e desagua no século XXI, como o denominado modelo neoliberal, cria-se uma perigosa confusão, em que a escola passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola, o que não condiz com a realidade socio-histórica dos conceitos de educação escolar/formal e extra-escolar /informal (Saviani, 1999).

Historicamente, a educação precede a existência da escola. A história da educação coincide com a da própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens da própria humanidade. Nas sociedades primitivas, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo natural do trabalho, pela troca de experiência entre os velhos e os mais moços (Saviani, 1999).

Os homens produziam sua existência em comum, e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza e se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. Segundo o biólogo chileno Maturana (citado por Boff, 1999), os hominídeos passaram a ser humanos na medida em que mais e mais partilhavam entre si os resultados da colecta e da caça e compartilhavam seus afectos.

Ao contrário do que a influência da teoria de Darwin proporcionou à ideologia neoliberal introduzida na educação escolar e na sociedade, o denominado **darwinismo social**, não foi a luta pela sobrevivência e a busca pelo êxito, o sucesso do mais apto, que garantiu a existência humana, mas a educação, o diálogo, o amor, a partilha, a cooperação e a coexistência entre eles. A própria comunicação, é uma partilha, entre emissor e receptor, sem essa partilha não haveria interação social entre o seres humanos, e, portanto, a evolução social.

Segundo Maturana (Boff, 1999), a competição é anti-social, hoje e outrora, porque implica a negação do outro, a recusa da partilha e do amor. A sociedade neoliberal, assente na competição, é excludente e inumana. Essa lógica impede que seja portadora de felicidade e de futuro para humanidade e para a Terra. Nesse sentido, a educação que busca o sucesso por meio da competição entre os homens, é desumana, é um regresso para as relações sociais, e não evolução.

A educação tem o dever de estar a serviço da sociedade no sentido de reeducá-la e humanizá-la. Ou seja, torná-la auto-consciente dos problemas mais candentes que impedem ou dificultam o desenvolvimento humano do cidadão, o exercício digno da cidadania, de forma justa e ética, coletiva e democrática (Pereira, 2001).

Quando pensamos em dialogar o conceito de educação para a consciência crítica em Freire (1996, 2005) e Morin (2001). Vimos que estes autores abordam o conceito de maneira diferente, mas em alguns pontos facultam uma sintonia produtiva na reflexão de múltiplas interpretações, permitindo-nos a uma reflexão mais aguçada da realidade por meio de diversos olhares de um mesmo objecto.

Em Freire (2005) a educação é, sobretudo, um ato de amor, é o compromisso histórico de solidariedade entre os homens. E. Morin (2001), dirá que há dois mil anos em nossa civilização, em todas as cátedras, em todas as cidades, em todos os povoados, ouvimos tanto pregar o amor, “(...) e, no entanto, foi inoperante em nossa história que, de todas as histórias que a humanidade conheceu, é uma das mais carregadas de ódio, de violência, de desprezo.” (Morin, 2001, 157). Na filosofia cristã, isto é explícito no versículos, “amarás o próximo como a ti mesmo” (*Bíblia*, 1993, cap: 22, v: 39). A filosofia da ética diz que “o amor é o fundamento do fenómeno social, uma abertura ao outro a uma comunhão” (Boff, 1999, 111).

Nunca se falou e filosofou tanto sobre a paz e o amor como desde a metade do século XX. O que não é de espantar, pois só lutam pelo amor e pela paz os seres que vivem em um contexto de ódio e guerra. Ou seja, interroga-se atualmente por uma educação da paz, por compreender que a educação passa por um momento de guerra, de conflito e incompreensão.

Dessa forma, a busca pela compreensão da violência escolar ou educação para o capital, torna-se uma incumbência fundamental para a reflexão sobre a educação da paz. Segundo Lajes (2001), a violência na escola vem sendo um problema social, político e pedagógico. Um verdadeiro desafio para todos os atores sociais. Nos nossos dias, estamos perante um fenómeno de anomia que tem como alvo a própria escola (instalações), os professores (agressão física, insulto...), os alunos (roubo, intimidação), os saberes da escola (desencanto, valor simbólico...). “(...) Não é de estranhar que a remediação dê lugar aos estudos que ligam a ideia de civismo e de cidadania à educação a escola e mais precisamente, as orientações sobre a Educação tenham empenhado figuras como E. Morin (1999) nas organizações Internacionais como a UNESCO e a OCDE. ” (Lajes, 2001, pp. 477-478). Não é por acaso também que Morin (2001, p. 157) questiona, “a mensagem de amor não estaria, portanto, ultrapassada? Infelizmente, ela passa bem demais!”.

Segundo Morin (2001), de todas as histórias que a humanidade conheceu, a que vivemos é uma das mais carregadas de ódio, violência e desprezo.

A guerra ganha formas sistemáticas e maiores que marcam toda a história da humanidade a partir da formação dos Estados e das Nações. Isso levaria a crer que o factor primeiro e original das guerras estaria na agressividade humana submetida às relações sociais instituídas pelo o Estado. Morin (2001) cita o exemplo dos países da Europa, cujos conflitos provocaram as duas Guerras Mundiais do século passado. Desde o surgimento das armas nucleares e o desenvolvimento das duas superpotências, o verdadeiro problema para os países Europeus não é mais a pretensão da Alemanha em

relação à Alsácia-Lorena, ou os conflitos entre os pescadores bascos e os pescadores franceses. A ameaça não é mais uma ameaça de fronteira, vinda do vizinho; a ameaça é difusa; a ameaça é ideológica, é nuclear; é para a destruição de massas.

Atingir o sucesso escolar, é, sobretudo, nutrir um sentimento de guerrear competindo no mercado de trabalho e reproduzindo o círculo da desigualdades sociais.

Morin (2001) chama a atenção para efetiva necessidade de uma consciência, do que quer dizer a noção de humanidade e de sua educação.

(...) Consciência firme. Digo firme e enraizada, pois todo problema, no que diz respeito à paz, à fraternidade, à igualdade e etc., é transformar uma consciência epifenomenal, epicerebral vacilante e oscilante em uma consciência firme e profunda, que desce às regiões mais enraizadas de nosso ser, de nosso sentimento e de nosso pensamento. É viver um sentimento de fraternidade humana. Esse é o problema. Não se trata de saber o que todo mundo sabe, trata-se de como saber e como torná-lo operacional. (Morin, 2001, p. 160)

Em Paulo Freire (2005) a consciência crítica é formada por inquietação de auto-reflexão e práxis social. É a junção dessas duas componentes. A auto-reflexão provoca ruptura, decisão, e a práxis social, a partir da auto-reflexão, concretiza novos compromissos. Esta é a equação da consciência crítica segundo Freire (1996). Por exemplo,

(...) quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, movo-me no sentido de evitar os males. Decido, rompo, opto. Mas, é na prática de não fumar que a assunção do risco que corro (e a sociedade ao redor) por fumar se concretiza materialmente (Freire, 2005, p. 42).

Por outras palavras “a práxis, (...) é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Por isto, inserção crítica e **ação** são a mesma coisa”. (Freire, 2005, p.42).

Dessa forma, se as escolas da sociedade contemporânea não fazem uma reflexão que produz uma ruptura diante das imposições das relações assimétricas do poder imposto pelo sistema capitalista

de reproduzir as concepções de competições e desigualdades, e, portanto, por meio de uma consciência firme, então não assumem na prática um novo compromisso de transformação, torna-se mais que razoável concluirmos que a educação que prega o sucesso da escolar perante o mercado capitalista, por exemplo, por meio de um vestibular, é fruto da ausência de uma educação para a consciência crítica, que desconhece a finalidade da reflexão na sua práxis humanizadora, de justiça e igualdade social, direção esta que está levando a educação à decadência, o fracasso de uma educação verdadeiramente crítica, portanto, transformadora.

Como afirmava Paulo Freire (2005) a educação **não** é

(...) como um ato de depositar, os educandos e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos (...) eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (...). Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (Freire, 2005, pp. 66-67)

Freire (1996, 2005) faz uma crítica severa à racionalização tecnocrática do saber, à desvalorização do saber espontâneo, da cultura e da experiência. Na perspectiva educacional crítica, ética, justa, democrática, dialógica e emancipadora; dirá que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em um diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2005, p.79). A educação para a liberdade e a emancipação se faz na busca pela “recuperação da humanidade roubada pela superação da contradição entre opressores e oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 2005, pp. 32-38).

O paradoxo da violência de uma escola de sucesso e de uma educação fracassada está na revolta, na subversão, no confronto do padrão metodológico de educação pré-estabelecida pelo sistema capitalista contemporâneo, na postura do não-adestramento ao

processo de exploração e alienação intelectual vigente, contra a guerra e a favor da igualdade e paz entre os homens.

Considerações finais

Paulo Freire (2005) certa vez afirmou: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, e ele mesmo, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), se explicou dizendo: “de nada adianta o o discurso competente se a prática pedagógica for impermeável a mundança”. Ou seja, a educação para consciência crítica em prol da emancipação é dada por um processo ontológico inerente a práxis- de uma ação para transformação da realidade dos indivíduos, em busca de uma sociedade justa, igualitária, que não se rende à reprodução dos padrões desiguais segundo a lógica do capitalismo impresso nas propostas de competitividade por um Sucesso Escolar gerando o Fracasso de uma educação crítica.

Dessa forma, diante do problema discutido neste capítulo, a busca pelo sucesso escolar da educação neoliberal pode estar sendo, paradoxalmente, a busca pelo fracasso da educação humana, a favor do seu subdesenvolvimento crítico.

Terminamos este trabalho na certeza que procurámos contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o problema da violência escolar na perspectiva da imposição de uma pedagogia do capital, que maquea o sucesso escolar produzindo um fracasso na educação crítica.

Estamos convencidos que nos falta muito para aprender sobre o conhecimento da práxis de uma educação para a consciência crítica, e como esta se processa numa perspectiva ontológica do ser social, tanto em termos de análise teórica, como de meios práticos, modelos e instrumentos de intervenção na atual realidade em que vivemos.

Entre as dúvidas e a certezas do nosso tempo, resta-nos a convicção de que estamos caminhando sobre o solo da contradição, o que exige de nós uma postura cada vez mais radical para uma

prática efetiva de transformação, pois se os “atores educativos” inseridos no sistema escolar foram educados para obedecer e dar ordens, a alteração desse quadro é um processo indubitavelmente revolucionário, nos âmbitos pessoal e social, ou seja, a busca por uma revolução também torna-se uma demanda radical e necessária.

O problema da violência escolar como mecanismo reprodutor das relações sociais capitalistas, é a grande contradição que existe no interior das relações sociais capitalistas enraizadas na “educação” escolar e, de sua proposta de sucesso, que, ideologicamente, inverte e negocia os valores de uma educação para consciência crítica segundo Paulo Freire.

O modelo socioeconômico (capitalismo) busca anular a educação para a consciência crítica evitando a transformação social, e, conseqüentemente, propaga o sucesso escolar de uma “educação” que atende às demandas da sociedade neoliberal, que está ideologicamente convencida da naturalização das desigualdades sociais como algo imutável.

“Concluimos” que a postura dos agentes educativos (professores e alunos) no atual cenário educacional, legitimam a proposta de uma escola de sucesso sob a perspectiva neoliberal gerando uma educação do fracasso para consciência crítica (auto-reflexão e práxis social). O imobilismo dos agentes educativos é fruto da ausência histórica de uma consciência de classe, de uma formação ontológica via pedagógica crítica, por isso sua reprodução educativa é, soberanamente ideológica e alienante, pois não conseguiram e não conseguirão produzir aquilo que não conhecem, e não conhecem porque não foram e não são educados a conhecer e a desenvolver uma consciência crítica diante do mundo.

Dessa forma, a revolução da escola e do capitalismo, é supressão ao próprio Estado e a Propriedade Privada que os mantem, e também, uma revolução da consciência humana, de sua classe, histórica e educação, isso não é uma escolha, mas um imperativo à emancipação humana.

Contudo, nas palavras de Bakthin & Volochinov (1997), nada parece acabado: todo problema permanece aberto, sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva, ou seja, nossa reflexão aqui é apenas um caminho a ser trilhado no campo científico, mas jamais teve a pretensão de esgotar as lacunas dos problemas e intervenções que se encontram envoltos a educação.

Referências

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**(3ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra (1995).

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Martins Fontes (1978).

BAKHTIN, M. &VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**(8.ªed.).São Paulo: HUCITEC (1997).

BÍBLIA SAGRADA. (J.F. de Almeida, trad.). São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil (1993)..

BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes(1999).

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C.. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves (1975).

CARITA, A. **Conflito, moralidade e cidadania na aula**.Porto: Campo das Letras (2005).

ENGUITA, M.F. **Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: A gênese da escola de massas. In A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**(pp.105-128). Porto Alegre: Artes Médicas (1989).

ESTRELA, M.T. **Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora (1998).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à**

prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (1996).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** (40.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra(2005).

LAJES, M.A.A. **Violência na escola.** Texto inédito(2000).

LAJES, M.A.A. **Da violência na escola à escola sem violência.***XI Colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.* Lisboa: Universidade de Lisboa (2001).

LAJES, M.A.A. **Contribuição da teoria das representações sociais para a formação de professores.** *XII Colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education: La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche* (vol. 1., pp. 351-360). Lisboa: Universidade de Lisboa (2002).

LAJES, M.A.A. **A escola e a guerra.** *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 16:* 121-129 (2003a).

LAJES, M.A.A. **Das indústrias culturais/ mercado cultural às indústrias da educação/ mercado da educação: Um novo domínio de pesquisa em educação.** Comunicação inédita ao II Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 15-17 Maio (2003b).

LAJES, M.A.A. **A imprensa escrita e a violência escolar: contribuição para um estudo para o Observatório Europeu da Violência Escolar.** Texto inédito(2007).

LIMA, L.C. **Introdução.** In **Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem**” (pp. 15-26). São Paulo: Cortez (2012).

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Lisboa: Instituto Piaget (1999).

MORIN, E. **Educação da paz?** In A. Pena-Veja & Izabel .R.S.A. Petraglia (Eds.). *Ética, Cultura e Educação*(pp. 157-167). São Paulo: Cortez(2001).

OLIVEIRA, P.C. & CARVALHO, P. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire.** *Paideia*, 17 (37): 119-130(2007).

PEREIRA, B.O. **Para uma escola sem violência: Estudos e prevenção das práticas agressivas entre crianças.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2002).

PEREIRA, W.C.C. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social: Teoria, método e prática.** Belo Horizonte: Vozes/PUC Minas (2001).

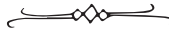
QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**(5.^a ed.). Lisboa, Gradiva (2008).

SANTOS, O.J. **Novo mundo do trabalho, nova pedagogia capitalista.** *Trabalho e Educação*, 2 (2): 84-93(1997).

SAVIANI, D. **Tendências e correntes da educação brasileira. In Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (1999).

SILVA, A.J.A. **Pedagogia crítica e contra-educação.** Coimbra: Quarteto (2002).

STOER, S.R., Cortesão, L. &Correia, J.E.(Eds) **A transnacionalização da educação: Dacrise da educação à “educação” da crise.**Porto: Afrontamento (2001).



REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO DE VOLEIBOL PARA ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rafaela Pinheiro Lacerda¹

Vagner Silva dos Santos²

Marcos Paulo Leite da Silva³

Introdução

O esporte como direito de todos, pode ser entendido atualmente, pela sua abrangência em três manifestações: o esporte-educação, o esporte-participação e o esporte-performance. Tais manifestações representam as dimensões sociais do esporte apontada por (TUBINO, 2006). Para Barbieri (2001) o esporte educacional é capaz de realizar o desenvolvimento integral do ser humano, de sua individualidade e socialização, garantindo saúde, autoestima e autoconhecimento. Ademais, possui como “princípios constitutivos a totalidade, a cooperação, a participação, a coeducação, o regionalismo e a emancipação, e como última finalidade a formação do homem e cidadania” (BARBIERI, 2001).

Nas últimas décadas o esporte tem assumido novos significados, reafirmando seu status de fenômeno sociocultural, tornando-se parte da vida das pessoas e constituinte do cunho social (MACHADO, GALATTI, PAES, 2015). Complementarmente, de

1 Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz e Fora (UFJF). Docente do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: rlacerda@ines.gov.br

2 Estudante do curso Técnico Subsequente em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Xique-Xique.

3 Doutorado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/Campus Xique-Xique. E-mail: marcos.leite@ifbaiano.edu.br

acordo com Hirana e Montagner (2012) o esporte é um fenômeno sociocultural relacionado à promoção do bem-estar psicológico visando uma articulação de ações educativas, com capacidades de atividades que enfatizam a arte, a saúde, ao sentimento de pertencimento ao grupo e o apoio à escolarização de jovens.

Coakley (1998) destaca que o esporte está intimamente relacionado com a construção do caráter e saúde. Diante desse contexto, e da pluralidade do fenômeno esporte, estudioso da área, Galatti (2010) busca simplificar alguns dos significados do esporte contemporâneo, sendo eles: educação, socialização, lazer, profissão, representação, saúde e estética.

Muitas são as evidências da importância da prática esportiva na formação e no desenvolvimento humano da população, principalmente de adolescentes, no que diz respeito aos valores éticos, psicológicos, sociais, prevenção de doenças, desagregação familiar e hábitos nocivos, tais como o álcool, o fumo, as drogas e a marginalização (CORTES NETO, DANTAS, MAIA, 2015). Assim, o esporte deve ser um motivador da ação educativa, pois por meio de jogos e brincadeiras podemos educar, e ao mesmo tempo proporcionar prazer e alegria, prevenir doenças, evitar comportamentos lesivos.

Conforme o artigo 217 da Constituição Federal do Brasil (1988) é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais como direito de cada um. Ou seja, é dever do Estado oferecer não apenas a estrutura de quadras e muitas vezes praças de lazer, mas proporcionar profissionais e projetos organizados nesses ambientes.

Importante destacar que a Lei nº 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”. Em seu artigo 5º são apresentados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados, estando presente o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais

de Catu, de Guanambi (Antônio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim (BRASIL, 2008). Atualmente, o IF Baiano conta com 14 *campi*, sendo um deles o de Xique-Xique.

O IF Baiano *Campus* Xique-Xique integra o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e em 9 de maio de 2016, obteve autorização para funcionamento por meio da Portaria nº 378 do Ministério da Educação/MEC (BRASIL, 2016). O mesmo está situado no município de Xique-Xique/Bahia, sendo pertencente ao Território de Identidade Irecê, totalizando vinte municípios, a uma distância de 641 km da capital do estado da Bahia, Salvador.

Ainda de acordo com a lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008) se faz necessário destacar diante do contexto do presente estudo, uma dentre as nove finalidades e características apresentadas no artigo 6º, sendo ela, “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica”. Esses incentivos para os programas de extensão são essenciais para a aproximação com a comunidade local, garantindo prestação de serviço de qualidade para a sociedade e viabilizando o tripé de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, no município de Xique-Xique/Bahia observou-se no período do estudo, limitadas propostas de atividades desportivas gratuitas que contemplem a população em geral, estando adolescentes com tempo ocioso e muitas vezes sem perspectiva de vida, relato dos próprios adolescentes e responsáveis. Verificamos no município o princípio de um projeto de iniciação ao futsal que atende diversas faixas etárias, mas se limita a essa modalidade. Partindo desse contexto, pensou-se em propor por meio do IF Baiano *Campus* Xique-Xique o projeto de extensão intitulado “Voleibol em ação: esporte como prática social” para suprir inicialmente e parcialmente essa demanda do município e abrir novas oportunidades para os adolescentes.

Portanto, o foco do projeto foi desenvolver por meio do Voleibol uma aproximação dos adolescentes com a prática

esportiva orientada, não apenas com cunho técnico, tático e físico, mas transformador de vidas, visando a curto, médio e longo prazo, fortalecer relações humanas de solidariedade e amizade, concretizando a formação de um cidadão consciente, ético, tolerante, que saiba lidar com vitórias e derrotas, adepto aos estudos, com ampla vivência motora, consciente de sua saúde global, e que possua o IF Baiano *Campus* Xique-Xique como referência em uma aproximação entre esporte e estudos.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou por meio de um relato de experiência, apresentar as reflexões acerca de um projeto de extensão de Voleibol para adolescentes.

Metodologia

Este estudo configura-se como um relato de experiência sobre o projeto “Voleibol em ação: esporte como prática social” que foi aprovado pelo comitê da Pró-Reitoria de Extensão do IF Baiano e por meio de recurso financeiro disponibilizado pela mesma, foi possível a aquisição de materiais e verba destinada para a manutenção de um bolsista.

Foram disponibilizadas inicialmente 80 vagas para o projeto, mas com a dificuldade de espaço físico, disponibilizamos 40 vagas. A divulgação foi realizada nas redes sociais do IF Baiano *Campus* Xique-Xique e em algumas escolas do município. A seleção foi por inscrição diretamente no Ginásio de Esportes do município, com a presença da professora responsável e bolsista. Para a adesão ao projeto os responsáveis legais assinaram autorização para a participação do aluno nas atividades propostas e uso de imagem.

As aulas foram realizadas no segundo semestre de 2019 no Ginásio de Esportes da cidade de Xique-Xique/Bahia. Elas ocorreram no período matutino, uma vez por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos. Para a participação os adolescentes inscritos deveriam ter entre 12 a 16 anos, e estar frequentando regularmente a escola, obtendo frequência e notas satisfatórias.

Todas as aulas foram planejadas e ministradas por uma professora de Educação Física do IF Baiano *Campus* Xique-Xique, contando com suporte de um bolsista regularmente matriculado no curso Técnico Subsequente em Meio Ambiente, que foi previamente selecionado por apresentar interesse no projeto, disponibilidade de horário e motivação para aprender.

De modo a contemplar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos inscritos foram utilizados variados instrumentos e técnicas com intuito de incluir e motivar a todos, foram consideradas suas vivências anteriores com a modalidade Voleibol, outros esportes, realidade social, capacidade de compreensão e seus estilos de aprendizagem.

Resultados e discussões

Primeiramente é necessário esclarecer a escolha da modalidade Voleibol, que ocorreu por ser o segundo esporte mais praticado no país e o Brasil ser uma grande potência do Voleibol no mundo (LE MOS, 2004). Ademais, para que ocorra o sucesso e ascensão de um esporte, é essencial o incentivo na base, de onde se formam os talentos. Outrossim, o Voleibol por ser uma atividade de aprendizagem coletiva, fortalece a relação social entre os praticantes (KREBS, 1995). Além disso, a inexistência na localidade de projetos gratuitos que atendam aqueles jovens que não praticam futebol e futsal, única modalidade fornecida, foi um grande motivador na escolha.

Nesse momento, informamos que por ser um *Campus* em implantação, O IF Baiano *Campus* Xique-Xique não conta até o momento com instalações esportivas, mas um projeto que em breve se tornará realidade. Por esse motivo, as aulas ocorreram no Ginásio de Esportes da cidade. Desse modo, não conseguimos disponibilidade de mais dias e horários que atendessem a equipe do projeto e alunos, ficando as aulas restritas a uma vez por semana e por um período de 1 hora e 30 minutos.

A média de idade dos alunos foi de 14 anos e as características de gênero são apresentadas na Quadro 1.

Quadro 1 - Característica de gênero dos alunos do projeto.

Gênero	Número de inscritos
Feminino	17
Masculino	3

Fonte: Os autores.

A escolha pela faixa etária foi pensada por ser um público em potencial para se tornar aluno regular dos cursos do IF Baiano, por meio da aproximação com a Instituição e atenção aos processos seletivos.

Apesar do número de inscritos não ter alcançado as vagas disponibilizadas para a turma (40 vagas), a qualidade do projeto não foi inferior, muito pelo contrário, acredita-se que para um projeto inicial um número menor de alunos (20 alunos) para a turma foi interessante para a organização e planejamento presente e futuro. Algo que pode explicar as vagas ociosas foi o horário da aula do projeto ocorrer no período matutino, coincidindo com as aulas escolares de grande parcela dessa faixa etária na cidade.

Nota-se pelo exposto na Quadro 1 uma adesão maior do público feminino quando comparado ao masculino. Supõem-se que um dos motivos possa ser a cultura no país em torno do futebol e futsal pelos homens (VAZ, 2005). E por ser uma cidade do interior, ainda exista um posicionamento de que o Voleibol apresenta aproximação e características do público feminino (MARQUES JÚNIOR, 2012). De modo a desconstruir esse pensamento, essa temática de que o Voleibol pode e deve ser praticado por ambos os gêneros foi conversada com os alunos, retratando o grande sucesso do Voleibol masculino e feminino no Brasil e no mundo.

Os conteúdos previamente organizados na proposta do curso foram cumpridos na íntegra por meio de atividades lúdicas de iniciação ao voleibol e jogos pré-desportivos com intuito de ampliar o repertório motor, desenvolvimento técnico, físico e social. De acordo com Silva (1998), os jogos pré-desportivos devem se fazer presentes em todas as fases de ensino e aprendizagem, por garantir maior motivação e indicar a evolução e as possíveis limitações reveladas durante o processo de ensino. Segundo Reis (1994) os jogos pré-desportivos, são caracterizados por serem jogos com algumas alterações nas regras, baseados no método global, que é o aprender jogando por meio de formas de jogo mais simples, onde as regras vão sendo introduzidas gradualmente, partindo para o jogo formal.

As aulas foram pautadas em planos de aulas elaborados considerando os objetivos do projeto e as necessidades dos alunos, para tanto, em sua totalidade as aulas foram compostas por alongamento, aquecimento, parte principal e volta à calma, também inserimos sempre uma conversa inicial sobre como seria desenvolvida a aula e ao final como foi a experiência na aula, ou alguma temática relevante. Uma das muitas atividades das aulas está apresentada na Figura 1, que se caracteriza por um desafio de lançar a bola na mão do colega da maneira que conseguir, na posição deitada, com o avançar das aulas eles conseguiram realizar com o fundamento toque.

Figura 1- Desafio na aula de Voleibol.



Fonte: Os autores.

Inicialmente verificou-se que os alunos inscritos, não possuíam domínio das técnicas básicas do Voleibol (manchete, toque, saque, bloqueio, ataque, defesa, posicionamento em quadra). Importante destacar que o nível técnico dos alunos com a modalidade Voleibol melhorou muito no decorrer das aulas, além da coordenação motora como um todo. Outrossim, muitos alunos iniciaram no projeto com excesso de timidez, e no decorrer das aulas o ambiente tornou-se bastante acolhedor proporcionando maior interação social entre os alunos, professora e bolsista. Nesse momento, é necessário retomar as considerações de Barbieri (2001) para com o esporte educacional, sendo o mesmo capaz de realizar o desenvolvimento integral do ser humano, de sua individualidade e socialização, garantindo saúde, autoestima e autoconhecimento.

Observamos por parte do responsáveis e dos alunos uma maior identificação com o IF Baiano *Campus* Xique-Xique após a inserção no projeto, ou seja, eles se sentiam parte da Instituição e buscavam informações sobre demais cursos e ações do IF Baiano para se inserirem e continuidade do projeto de Voleibol. De acordo com Hirana e Montagner (2012), o esporte é um fenômeno sociocultural capaz de criar esse sentimento de pertencimento ao grupo que observamos com os alunos do projeto. Portanto, considera-se que os objetivos das aulas foram plenamente contemplados uma vez que os adolescentes vivenciaram atividades lúdicas e pré-desportivas que os levaram ao conhecimento do Voleibol, motivando-os para uma prática permanente nessa modalidade esportiva. Além disso, dentro da perspectiva do esporte educacional a busca é constante pelo desenvolvimento integral do indivíduo, socialização, promoção, manutenção da saúde, desenvolvimento da autoestima, autoconhecimento, autossuperação (PAES, 1996). Por fim, o esporte educativo se adequa ao estilo de esporte participativo, não buscando o alto rendimento, mas visando absorver os seus valores (SANTOS e SILVA, 2018).

Considerações finais

O Projeto “Voleibol em ação: esporte como prática social” cumpriu o seu objetivo inicial de desenvolver por meio do Voleibol aproximação dos adolescentes a prática esportiva orientada não apenas com cunho técnico, tático e físico, mas transformador de vidas, visando a curto, médio e longo prazo, fortalecer relações humanas de solidariedade e amizade, concretizando a formação de um cidadão consciente, ético, tolerante, que saiba lidar com vitórias e derrotas, adepto aos estudos, com ampla vivência motora, consciente de sua saúde global, e que possua o IF Baiano *Campus* Xique-Xique como referência em uma aproximação entre esporte e estudos.

O êxito do projeto em 2019 motiva a equipe a buscar sua continuidade, melhorá-lo cada vez mais, agregando mais adolescentes, bolsistas e professores à tarefa de difundir o Voleibol.

Devido à carência de lazer e atividades esportivas gratuitas no município, possibilitar a inserção em uma modalidade esportiva foi importante para despertar nos adolescentes o sentimento de pertencimento, capacidade e possibilidade em outras relações sociais. Acreditamos que tal iniciativa deve ser mantida pelo IF Baiano *Campus* Xique-Xique fomentando a alegria, prazer, lazer e ocupação para a população jovem, de modo a evitar comportamentos nocivos, tais como o fumo, álcool, as drogas e a marginalidade.

Para futuros projetos com esse modelo é necessária uma nova articulação de espaço físico, horário das aulas e divulgação para que o máximo das vagas possam ser preenchidas e mais adolescentes possam se aproximar de uma prática esportiva e de seus benefícios.

Referências

BARBIERI, C. A. S. **Esporte educacional**: uma possibilidade de restauração do humano no homem. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 30 dez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. MEC. Brasília, DF, 10 maio, 2016.

COAKLEY, J. **Sport in society: issues and controversies**. New York: McGraw Hill, 1998.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, p. 751- 761, 2010.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte projeto socioeducativo. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Florianópolis, V. 34, n.1, p.149-164, jan/mar, 2012.

KREBS, R. J. **Desenvolvimento Humano: Teoria e Estudos**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LEMOES, A. S. **Voleibol Escolar**. Editora Sprint. Rio de Janeiro. 2004. 66p.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MARQUES JUNIOR, N. História do voleibol no Brasil e o efeito da evolução científica da educação física brasileira. Buenos

Aires: **Educación Física y Deportes**, v. 17, p. 1-29.

NETO, E. D. C.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, E. M. C. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2015.

PAES, R. R. Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental/ Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

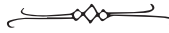
REIS, H. H. B. O ensino dos jogos coletivos esportivizados na escola. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

SANTOS, R. F. D., & Silva, C. L. D. Os significados dos projetos de esporte e lazer para alunos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Licere**, 21(1), 267-291, 2018.

SILVA, J. M. G. O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspectivas e tendências. **Revista Movimento**, v. 4, n. 8, p.19-27, 1998.

TUBINO, M. J. G. **O que é o esporte**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VAZ, A. C. **Futebol e representações de gênero**: engendrando ações afirmativas e pedagógicas. In: SOUZA, Adalberto dos Santos (org.). *Desafios para uma educação física crítica*. São Paulo: Cult, 2005.



EDUCAÇÃO CORPORATIVA: MENSURAÇÃO DE RESULTADOS EM TREINAMENTOS – UM ESTUDO DE CASO DA COPA DAS CONFEDERAÇÕES DE 2013.

Joana Flávia Santos Botelho Maciel¹

Jeanne Rosalina Botelho Maciel²

Eliana Rangel de Oliveira³

Isaline Azevedo Tenório⁴

Introdução

As companhias bem sucedidas são aquelas que criam novos conhecimentos, os disseminam amplamente por toda organização e, os incorporam em novos produtos, serviços e tecnologias (NONAKA, 1991). Nesse contexto, o foco está em: (i.) buscar e atrair profissionais capacitados, ii.criar, manter e

-
- 1 Doutoranda em Ciências Empresariais e Sociais (UCES-AR, BA), Mestre em Administração (PUC-PR) e Graduada em Administração (UFPR). Co-fundadora da Synapse.it! e palestrante. E-mail: jorranpp@yahoo.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3405986491436080> [Linkedin: linkedin.com/in/joana-maciel/](https://www.linkedin.com/in/joana-maciel/); <https://orcid.org/0000-0001-6924-9937>;
 - 2 Doutoranda em administração (PUC-PR) Mestre em Administração (PUC-PR) e Marketing e publicidade (UTP-PR). Co-fundadora da Synapse.it!, Docente. E-mail: jrmaciel@live.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847917161803719>; <https://orcid.org/0000-0002-3695-3458>
 - 3 Doutoranda em Ciências Empresariais e Sociais (UCES-AR, BA), Mestre em Sociologia Política (UVV-ES) e Graduada em Administração (Novo Milênio - ES). Docente, Coordenadora do Curso de Administração Pública e do Curso de Logística (ESAB). E-mail: prof.elianarangel@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4458478378371380>; <https://orcid.org/0000-0003-0271-6582>
 - 4 Doutoranda em Ciências Empresariais e Sociais (UCES-AR, BA), Mestre em Administração (USG-Lisboa, PT) e Graduada em Administração (UFAL-AL) e Direito (CÊSMAC-AL). Docente (FAMA-AL).E-mail: isalineatenorio@globo.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1191821721636143>; <https://orcid.org/0000-0002-6278-3210>

potencializar o conhecimento que é gerado dentro da firma e de seu mercado – dando espaço à gestão do conhecimento (GC) e, principalmente, à aprendizagem organizacional (AO) e como meio a aprendizagem individual (AI). Esse ator humano tem aumentado a sua importância perante a firma, uma vez que o conhecimento tem se tornado um elemento crítico para obtenção de vantagem competitiva (GRANT, 1996).

A aprendizagem organizacional passa a ser entendida como uma condição para que as organizações se desenvolvam e se sustentem no ambiente competitivo (NONAKA & TAKEUSHI, 1997). E assim gerar e manter valor em suas estruturas e em toda a sua cadeia de atuação (e suprimentos) seja pelo contato direto ou indireto com o cliente (terceirizado). Em muitos casos, o contato com o cliente é delegado para outros profissionais não vinculados diretamente a firma, o que conseqüentemente, eleva os riscos dessa operação já que o controle sobre o resultado é baixo. Diante desse panorama, a necessidade de capacitar esses profissionais terceirizados para que eles operem de maneira adequada com os interesses da organização se torna imperativo. É preciso gerar conhecimento e expandi-lo por toda a cadeia.

A criação do conhecimento é um processo dialético de pensamento e ação, em que várias contradições são sintetizadas por meio de interações dinâmicas entre os indivíduos, a organização e o ambiente. Em suma, a integração de aspectos opostos por meio do processo dinâmico entre o diálogo e a prática (NONAKA & TOYAMA, 2003). Como meio para a difusão do conhecimento e aprimoramento da sua rede, as organizações buscam investir em capacitações e treinamentos, não somente voltados para o seu público interno quanto para os profissionais terceirizados. Com o intuito de nivelar e alinhar as ações e resultados dos trabalhos desempenhados por esses – e, por conseguinte, ‘agradar’ o cliente/consumidor.

É nesse contexto sociocultural e organizacional e a partir dessa necessidade de difundir conhecimento que surge o estudo de caso desse capítulo. Durante a realização da Copa das

Confederações, a organizadora do evento do setor de hospitalidade dos estádios contratou dezesseis *buffets* para operarem no serviço de atendimento aos camarotes, cujos preços representavam valores altos e um público muito exigente em nível de serviço. Os clientes do camarote demandavam um atendimento impecável e adequado às suas expectativas e da organizadora.

Os *buffets* brasileiros estavam responsáveis por proverem mão-de-obra para os serviços de *frontend*, tais como, garçons, *barmen*, *hosters*, e de *backoffice*, gerente de suprimentos, chefes de cozinha, oficial/ajudantes de cozinha e apoio logístico. Nem sempre a relação de contrato era estabelecida em carteira de trabalho. A maioria dos profissionais eram terceirizados ou *freelancers*. É nesse ponto que começa a complexidade do caso: todos os envolvidos precisavam prestar os serviços relacionados às suas funções conforme as normas, os procedimentos específicos e os padrões internacionais estabelecidos pela organizadora. Como estratégia para atender ao desafio, foi elaborado um treinamento online que perpassava pelas competências e conhecimentos que precisavam ser compreendidos e aplicados durante a prestação do serviço. Essa capacitação teve a duração de 15 dias e os conteúdos tratados abordavam questões como: as ações esperadas para cada função, os padrões, as normas e os procedimentos inerentes ao evento em si e à organizadora. As competências a serem formadas demandavam uma transferência do conhecimento explícito para uma internalização/conhecimento tácito.

Era preciso treinar e principalmente mensurar o aprendizado obtido pelos participantes a fim de atender as especificidades do trabalho a ser desenvolvido e reduzir os riscos pelo descumprimento do padrão de serviço esperado. E nesse processo, é preciso pensar em indicadores de aprendizado que respaldem a seleção dos profissionais que poderiam atuar nos camarotes do evento.

Da estratégia à educação corporativa: importância de mensurar resultados

Como ponto de partida é necessário conhecer o que a literatura aborda sobre a realidade das empresas e de suas necessidades em construir estratégias que promovam o crescimento e a sustentabilidade organizacional.

Estratégia, Vantagem Competitiva e a Visão Baseada em Recursos (VBR)

Para que são criadas as estratégias? Entende-se que a elaboração das estratégias tenha como preocupação a manutenção, a sustentabilidade, o desenvolvimento ou até mesmo a expansão da organização dentro do ambiente em que está inserida. Assim sendo, existe uma necessidade intrínseca de se posicionar competitivamente, isto é, ter o seu espaço no mercado garantido por uma estratégia competitiva.

De acordo com Porter (1996) estratégia competitiva estar relacionada com ser diferente. Significa escolher deliberadamente um conjunto diferente de atividades para distribuir um *mix* único de valor. Barney (1996) afirma que a estratégia é um padrão de distribuição de recursos visando atingir ou manter a vantagem competitiva. Ainda conforme Barney (1991), uma empresa possui vantagem competitiva sustentável quando dispõe de uma estratégia de criação de valor que ainda não foi praticada por nenhum de seus concorrentes atuais ou potenciais e quando essas organizações são incapazes de duplicar os benefícios desta. Nessa linha, Grant (1998) coloca que a estratégia é mais do que recursos tangíveis, intangíveis e humanos e que, principalmente, toma forma a partir da combinação e do emprego desses quando orientados à busca da vantagem competitiva, a qual, por sua vez, não deixa de ser interpretada como outra capacidade.

Aqui é possível visualizar a existência três conceitos que derivam da estratégia: vantagem competitiva, alocação de recursos

e capacidades organizacionais. Estes fundamentam a visão baseada em recursos, a VBR. Assim sendo, conforme Wernerfelt (1984) e Porter (1986) citado por Carvalho e Grzebieluckas (2006) a fonte de vantagem competitiva está mais alicerçada nos recursos da empresa do que na atratividade da indústria. Mas é preciso compreender o que se entende por recursos.

Barney (1991) afirma que estes incluem todos os ativos, os recursos, os processos organizacionais, os atributos firmes, a informação, o conhecimento, controlados por uma empresa que a permitem conceber e implantar estratégias que melhorem a sua eficiência e eficácia. O autor os organiza em 3 grupos: (i) recursos de capitais físicos incluem a tecnologia física usada, como por exemplos uma planta de empresas e equipamentos, sua localização geográfica e seu acesso às matérias-primas; (ii) recursos de capitais humanos incluem a formação, a experiência, o julgamento, a inteligência, as relações e a percepção de gerentes individuais e dos trabalhadores em uma empresa; (iii) recursos de capitais organizacionais incluem uma estrutura hierárquica formal de empresas, formais e informais planejamento, controlar e coordenar sistemas, bem como as relações informais entre grupos dentro de uma empresa e entre uma empresa e aqueles em seu ambiente. Observa-se a importância das pessoas para a organização e de seus conhecimentos. Essa necessidade de criar, deter, compartilhar, armazenar conhecimento, dão espaço a gestão do conhecimento.

Gestão do conhecimento e educação corporativa

A partir dos anos 90 que há o processamento de conhecimento. E é neste contexto que o aprimoramento da gestão da informação eleva-se à chamada Gestão do Conhecimento (GC). É um processo que tem início na identificação de conhecimentos estratégicos e inclui formas de criação do conhecimento dentro das organizações, a evolução e renovação de conhecimentos e na devida aplicação desses na vida organizacional (NONAKA & TAKEUSHI, 1997; NONAKA, 1991; NONAKA & TOYAMA, 2003). O

intuito é desenvolver treinamentos, formações e qualificações cada vez mais sinérgicas, aderentes e atraentes aos seus colaboradores, e assim promover a aprendizagem e a difusão do conhecimento dentro das organizações focadas em resultados.

As companhias bem sucedidas são aquelas que desenvolvem novos conhecimentos, ao mesmo tempo, disseminam-nos amplamente por toda organização e, rapidamente os incorporam em novos produtos, serviços e tecnologias (NONAKA, 1991). Ou seja, as organizações precisam incorporar o hábito/cultura de aprender a aprender. De acordo com Senge (2013), que abordou a temática das organizações que aprendem, o aprendizado envolve o domínio das práticas do diálogo e da discussão produtiva, as equipes mudam o seu pensamento coletivo, aprendendo a mobilizar suas energias e ações para atingir metas comuns, extraíndo uma inteligência e capacidade maior do que a soma dos talentos individuais.

Nesse sentido, as práticas voltadas à educação corporativa se tornaram tão necessárias para a sustentabilidade das organizações. Mas não basta criar treinamentos somente, é preciso promover um aprendizado completo e que gere resultados. E para tal, é preciso repensar formatos, metodologias e oferta de conteúdo. O intuito é desenvolver treinamentos, formações e qualificações cada vez mais sinérgicas, aderentes e atraentes aos seus colaboradores, e assim promover a aprendizagem e a difusão do conhecimento dentro das organizações focadas em resultados. Mas como ensinar adultos a aprenderem?

Essa preocupação em compreender o processo de aprendizagem do adulto não é um fenômeno recente. Em 1926, Lindeman estabeleceu alguns princípios para uma teoria a respeito da educação para adultos em sua obra *The Meaning of Adult Education*. Essa teoria foi denominada de corrente artística ou intuitiva. Segundo o autor, a relação professor-aluno encontrava-se invertida, isto é, o conteúdo e o professor são o ponto de partida e os alunos são receptores, ocupando um papel secundário dentro do processo de aprendizagem. Lindeman defendia a ideia da relação de troca entre professor-aluno, na qual o processo era mais relevante

do que o conteúdo. As experiências de vida dos adultos deveriam fazer parte do processo educativo, posição que é também assumida por outros pesquisadores.

A influência dessa corrente desdobrou-se nos conceitos da andragogia que estão presentes nas obras de Paulo Freire (1970 e 1996) e Malcom Knowles (1973, 1980, 1990a, 1990b e 2009). Projetos destinados à capacitação, à formação e à aprendizagem de adultos devem estar orientados para o desenvolvimento de um processo de aprendizado centrado no participante e não apenas no conteúdo. Para Knowles (2009) deve-se considerar como princípio as necessidades e experiências individuais na construção dos objetivos de cada programa, envolvendo todos e visando à consolidação dos temas aprendidos, conforme destacado por Knowles (2009). Esses princípios da andragogia têm se consolidado como norte para a construção da educação corporativa de diversas empresas.

Indicadores de desempenho

As empresas utilizam indicadores de desempenho como forma de mensurar, controlar e acompanhar os desdobramentos da estratégia pela organização. Assim, elas mantêm o foco dos esforços dos funcionários em iniciativas que contribuam para a realização dos objetivos estratégicos (1997). Por meio desses indicadores de desempenho é possível entender o que está acontecendo com o negócio da organização. O conjunto de indicadores deve ser escolhido de modo coerente com a visão, missão e estratégia organizacional, em um processo de desdobramento hierárquico.

Kaplan e Norton (1997, p.7) desenvolveram o *Balance Scorecard* (BSC) que reflete o equilíbrio entre os objetivos de curto e longo prazo, entre medidas financeiras e não financeiras, entre indicadores de tendências e ocorrências e entre perspectivas interna e externa. Ainda segundo os autores, o BSC tem como objetivo o desempenho organizacional sob quatro perspectivas: financeira, do cliente, dos processos internos e de aprendizado e crescimento. Eles estabelecem uma hipótese sobre a cadeia de causa e efeito que

leva ao sucesso no nível estratégico. Esta hipótese de causa e efeito é essencial para o entendimento da métrica que o BSC prescreve. A causa para o sucesso está relacionada com as pessoas da organização, abrangidas pelo BSC na perspectiva de aprendizado e crescimento.

É por meio das pessoas que estão atuando nas organizações, de seus aprendizados perante as suas atividades e da sinergia com os desdobramentos estratégicos, que os resultados poderão ser obtidos – e para auxiliá-los existe o controle (indicadores) desse desempenho como uma forma de mensurar e calibrar as ações feitas e assim direcionar aos resultados esperados, que são os objetivos estratégicos.

De acordo com a perspectiva de aprendizagem alguns pontos de indagação aparecem, como por exemplo, como se pode avaliar que houve aprendizado? Ou ainda, de que maneira é possível disseminar o conhecimento na organização a fim de gerar o aprendizado? Promover atualizações e que tipo de informações devem ser compartilhadas e para quais funções? Como meio para compartilhar o conhecimento as empresas utilizam os treinamentos, os manuais, os históricos documentados, entre outros recursos que compreendam as informações relevantes para o desempenho das atividades. Mas ao mesmo tempo surgem novos questionamentos – em se tratando de treinamento -, como ou quais indicadores de desempenho podem ser extraídos do treinamento a fim de mensurar os resultados obtidos e de que forma esses podem ser traduzidos em aprendizado.

A formulação de indicadores para este fim tem como finalidade auxiliar no controle dos resultados e ainda permitir uma visão estratégica a respeito dos treinamentos, que é o foco do estudo caso analisado.

O estudo de caso: a Copa das Confederações do Brasil

No ano que antecede a Copa do Mundo é realizado um evento teste de infra-estrutura no país que sediará o principal

evento vinculado ao futebol, é a Copa das Confederações. Neste, os principais times já classificados se enfrentam. Dentro da perspectiva da organização do evento, o foco de avaliações é simular mas em menor proporção, seriam analisados o funcionamento dos estádios, a infra-estrutura urbana (transporte, rede hoteleira, alimentação, vias urbanas, entre outros) bem como os serviços de atendimento que serão ofertados durante a realização dos jogos (segurança, voluntários do evento, alimentação, bebidas, entre outros).

Todos esses serviços e infra-estrutura precisam está alinhados aos padrões estabelecidos pela entidade máxima do referido esporte, que consiste numa normatização internacional. O país-sede precisa se estruturar, apresentar relatórios constantes do andamento de suas obras e programas de capacitação. E em alguns casos, como no de treinamento dos serviços e de normas de segurança, a entidade assume a gestão das contratações dos fornecedores e negocia diretamente o que deve ser feito. Essa seleção de fornecedores se dá no cenário mundial, e geralmente representam parceiros que já atuaram em outros eventos do mesmo porte e que atendem aos padrões internacionais de hospitalidade e de serviço. No entanto, também é uma premissa utilizar fornecedores internos/locais para determinadas funções do programa de treinamento, como uma forma de adaptá-los culturalmente.

O foco desse artigo está em estudar o treinamento proposto para esses profissionais – tanto do ponto de vista do conteúdo para verificar a aplicação dos conceitos andragógicos e a aderência, bem como a seleção de indicadores adotada para mensurar o resultado, êxito, do programa de treinamento.

Entendendo os dados do programa de treinamento e a coleta de informações

Esse estudo de caso adotou diferentes técnicas de coletas de dados, a fim de atender a recomendação metodológica para análise de fenômenos que é a triangulação de dados. Para compreender o fenômeno foram realizadas entrevistas com os realizadores do

treinamento para conhecer as ações realizadas e criar familiaridade com o estudo de caso – entender de que forma foram construídas as premissas de conteúdo e como foram desdobrados os conceitos andragógicos, que foram premissas para o desenvolvimento do conteúdo, conforme os organizadores. Também foram realizadas pesquisas bibliográficas e documental – essa foi estruturada em dois momentos, entrevista com responsáveis pela realização do treinamento e a pesquisa documental. Nesse momento foram coletados informações institucionais a respeito da concepção do treinamento, e-mails com tratativas comerciais, operacionais e de procedimentos e atas das reuniões a respeito do treinamento.

Destacamos que as entrevistas foram realizadas na época da realização do evento da Copa das Conferências, em 2014.

A partir dessas informações preliminares, observou-se que a metodologia e construção de conteúdos seguiam os fundamentos da andragogia abordados por Knowles (2009) – em específico foco, necessidade em saber porquê e motivação –, o programa de treinamento foi estruturado em três etapas: 1. Encontro presencial de sensibilização e mobilização; 2. E-learning com conteúdo andragógico; e 3. Encontro presencial vivencial/workshop dentro dos estádios de futebol.

No primeiro momento, o foco estava em ambientar os participantes às etapas do projeto, apresentar a plataforma de ensino e desenvolver dinâmicas motivacionais. Durante a etapa do e-learning, os profissionais assistiam a vídeos, acessavam conteúdo das fichas de estudo, realizavam exercícios de fixação e interagiam com os tutores/facilitadores e demais participantes. Após realizarem as duas primeiras etapas e completarem o treinamento online, alcançando os requisitos de aprovação do projeto (frequência, participação, desempenho nas atividades e exercícios), os participantes eram convidados a visitar os estádios onde iriam operar as suas atividades – no local eles simulavam a prática, faziam atividades em grupo, se ambientavam aos espaços, recebiam os certificados do projeto e a credencial para trabalhar na Copa do Mundo.

Outros documentos que foram coletados nessa pesquisa documental foram os relatórios do andamento da elaboração do treinamento e os resultados de desempenho dos participantes neste, ou seja, notas e frequência, que são indicadores comumente associados para avaliar ações de educação corporativas presenciais e/ou virtuais – Todos os dados coletados a partir da realização do treinamento pelos participantes foram analisados, tais como: frequência, quantidade de exercícios realizados e nota da prova.

A dúvida era se somente um indicador é capaz de mensurar o aprendizado e se a nota ou frequência são os únicos indicadores possíveis para serem adotados na mensuração de resultado da efetividade do treinamento.

Observou-se que essas informações foram utilizadas para a definição de alguns indicadores relacionados à participação. Foram coletados 1624 observações válidas dos resultados dos participantes do treinamento. Essas observações apresentavam os dados de frequência, quantidade de exercícios realizados e a nota da prova de cada profissional que realizou o treinamento.

A partir do volume de dados coletados e da necessidade de entender se esses indicadores selecionados poderiam mensurar o aprendizado, foi adotada uma análise multivariada denominada análise dos principais componentes (APC ou PCA em inglês). Segundo Hair *et. al.* (2005) essa ferramenta de análise permite agrupar os resultados em um volume menor de variáveis, identificar a existência ou não de amostras anômalas, de relações entre as variáveis medidas e de relações. Estes foram organizados em uma tabela única e tratados para serem rodados no software Statgraphics – Centurion.

Como hipóteses para analisar o estudo de caso (efetividade do treinamento) e a opção de escolha de indicadores foram consideradas algumas hipóteses que promoviam uma análise sobre a combinação desses indicadores – e qual comportamento dessas relações seria mais consistente, a saber:

i. a frequência influencia na quantidade de e exercícios realizados (quizzes) de cada participante, e que portanto, quanto mais tempo o aluno ficar no treinamento online, maior será o número de exercícios realizados;

ii. a frequência influencia na a nota da prova de cada participante, e que portanto, quanto maior a permanência do participante no treinamento online, maior será a nota obtida na prova;

iii. a quantidade de exercícios realizada (quizzes) pelo participante influencia na nota obtida na prova, portanto, quanto maior o número de exercícios maior será a nota da prova;

iv. não existe relação entre a frequência, quantidade de exercícios (quizzes) e a nota da prova, portanto o tempo de permanência no treinamento ou a quantidade de exercícios realizados não interferem no resultado da prova.

As hipóteses consideradas para esse estudo foram testadas a partir dos resultados obtidos no software.

Mensuração de resultados – efetividade do treinamento e combinação de indicadores

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo da análise APC é obter um número linear de combinações a partir de três variáveis que representam o maior volume de variabilidade de dados. No caso desse estudo, foram extraídos dois componentes, que juntos representam 95,59% da variabilidade dos dados originais, conforme apresentado na tabela 01:

Tabela 01: análise de componentes principais (ACP)

<i>ComponentNumber</i>	<i>Eigenvalue</i>	<i>PercentofVariance</i>	<i>CumulativePercentage</i>
1	2,20021	73,340	73,340
2	0,665649	22,188	95,529
3	0,134142	4,471	100,000

Fonte: produção própria.

Esse ponto é evidenciado pelo peso dos componentes e seus respectivos valores para o componente 1 e para o componente 2 (tabela 02). Nota e Exercícios (quizzes) apresentam valores maiores do que frequência tanto no componente 1 quanto no componente 2: nota tem 0,631439 e 0,281397 respectivamente e exercício (quizzes) possui peso de 0,617969 e 0,380263 respectivamente, enquanto que a frequência apresenta valor negativo para o componente 2, com -0,881031.

Tabela 2: Peso dos componentes

	<i>Component</i>	<i>Component</i>
	1	2
Nota	0,631439	0,281397
Frequência	0,468401	-0,881031
Quizzes	0,617969	0,380263

Fonte: produção própria.

Ao rodar os dados no Statgraphics – Centurion que as duas variáveis que são mais representativas e de maior peso são as mesmas que apresentam maior correlação na matriz de correlação (Tabela 03). Ou seja, exercícios realizados (quizzes) e nota da prova apresentam uma correlação forte, pois apresentam um índice de correlação 0,8631, o que se pressupõe que quanto mais exercícios (quizzes) o participante realizar maior será a nota da prova, o que validaria a terceira hipótese do estudo.

Quando se analisa a correlação entre frequência e nota, o valor apresentado é muito baixo o que indica uma correlação baixa ou fraca entre essas duas variáveis, o que portanto rejeita a segunda hipótese. Esse panorama se repete quando se analisa a correlação entre frequência e exercícios (quizzes) a correlação também é fraca, com somente 0,42, o que portanto rejeita a primeira hipótese.

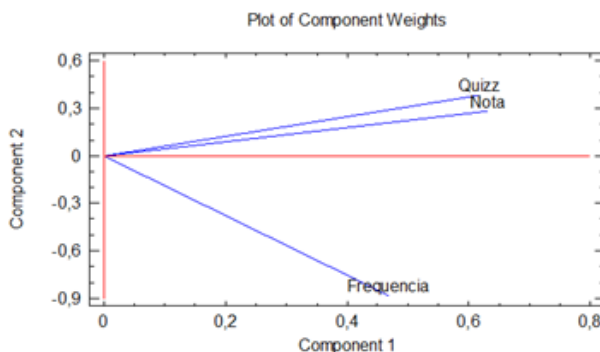
Tabela 4 - Matriz de Correlação - Correlation (SampleSize) P-Value

	Frequência	Quizzes	Nota
Frequência		0,4200	0,4793
		(1624)	(1624)
		0,0000	0,0000
Quizzes	0,4200		0,8631
	(1624)		(1624)
	0,0000		0,0000
Nota	0,4793	0,8631	
	(1624)	(1624)	
	0,0000	0,0000	

Fonte: produção própria.

Tendo em vista que a terceira hipótese foi validada/aceita e essa afirmação tem um percentual de probabilidade de quase 100%, já que o P-value foi de 0,000, é possível rejeitar a quarta hipótese. Assim, pode-se afirmar que a quantidade de exercícios realizada (quizzes) pelo participante influencia na nota obtida na prova, portanto, quanto maior o número de exercícios maior será a nota da prova. Desta forma, um indicador que poder ser adotado para avaliar o desempenho é o de exercícios realizados.

Gráfico 1 - Pesos dos componentes de correlação



Fonte: produção própria.

De acordo com o gráfico 01 é possível observar que a correlação entre exercícios (quizzes) e nota é uma correlação positiva. Isto porque as duas estão dentro do mesmo espaço dimensional e estão próximas. Esse comportamento indica que quando uma variável aumenta a outra também aumenta.

Considerações finais

A importância de ter profissionais qualificados dentro das organizações é elevada. E a área responsável por desenvolver treinamentos deve estar preparada para adotar metodologias, formatos e dinâmicas de aprendizagem compatíveis com as habilidades esperadas. Ao mesmo tempo, é preciso pensar em formas de se mensurar que vão além da nota ou da frequência, que são comumente utilizados.

Para representar esse contexto, a partir da análise do estudo de caso e seus respectivos conteúdos e metodologia, observou-se que a preocupação em transpor os fundamentos andragógicos para a vida prática foi o que mais se fez presente nos materiais coletados. Os profissionais envolvidos na construção do projeto constantemente se reuniam para discutir implicações do uso de cada mídia adotada e, principalmente, como cada conteúdo seria trabalhado. A linguagem foi um dos aspectos mais discutidos –

tanto a verbal como a não verbal, que representava tudo que era visualizado nos vídeos – da parte voltado ao aprendizado a distância.

Dentre os pontos que chamaram a atenção, foi o alto percentual das frequências dos participantes. Esses resultados obtidos podem indicar que o treinamento proposto possibilitou uma familiarização, interesse e gerou aprendizado para os participantes, atendendo os pressupostos defendidos por Linderman desde 1926, Freire (1970 e 1996) e Knowles (1980, 1990b e 2009), isto é, que o adulto aprende a partir de suas experiências, da troca, da necessidade de entender a aplicabilidade do conhecimento (a ser aprendido) e do respeito à sua autonomia de aprendizado.

Nesse sentido, o foco da análise do estudo de caso e dos dados obtidos foi verificar a existência de outros indicadores, além da nota da prova, que evidenciasse o aprendizado ou tendência ao aprendizado dos participantes. Assim, adotou-se como variáveis a frequência no treinamento online e a participação nos exercícios realizados (quizzes). A partir dessas variáveis foram formuladas hipóteses que procuravam explicar o comportamento dessas variáveis entre si. Das quatro hipóteses formuladas somente a terceira foi validada. Essa afirmava que a quantidade de exercício influencia na nota da prova. A hipótese foi confirmada pela alta correlação e positiva entre essas duas variáveis. Assim, pressupõe-se que a formulação de indicadores de desempenho para a mensuração de resultados em treinamento na prestação de serviços, de *frontend* e *backoffice*, nos camarotes na Copa das Confederações de 2013, pode considerar a inserção da variável quantidade de exercício realizado (quizzes) já que essa possui uma correlação alta com a nota. No entanto a inserção do indicador frequência para mensurar o resultado do treinamento se mostrou pouco relevante para os resultados obtidos.

A partir do resultado desse estudo pode-se pressupor que a realização de exercícios intermediários, isto é, antes da prova, contribuem para uma maior absorção do conteúdo o que permitiria um maior resultado na nota final. Esse panorama ressaltaria a importância dos responsáveis pelo desenvolvimento

de treinamento de proporem uma metodologia de aprendizagem alinhada com a educação para adultos (princípios da andragogia), bem como uma maior divisão dos indicadores de desempenho, inserindo o aproveitamento em exercícios (quizzes) como uma parte da nota final. Ou seja, a combinação de indicadores é mais efetiva para mensurar os resultados de ações de treinamento. A nota ou frequência isoladas, conforme o estudo de caso, não se sustentam por si só. E que sim, é preciso pensar em mensuração de aprendizagem intermediárias e combinar diferentes indicadores para poder ter uma análise mais completa sobre a absorção do conhecimento passado e a aderência do participante para esta ação de treinamento.

Referências

- BARNEY, J. **Firm resources and sustained competitive advantage**. Journal of Management. v. 7, n.1, p. 99-120, 1991.
- BARNEY, J. **Gaining and sustaining competitive advantage**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1996.
- CARVALHO, L.F.; GRZEBIELUCKAS, C. **Vantagem competitiva na visão baseada em recursos**. 2006. Semana do Contador – UEM, Maringá, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GRANT, R.M. **Toward a knowledge-based theory of the firm**. Strategic Management Journal, v.17 (special issue), p.109-122, 1996, 2005.
- HAIR JR., Joseph F.; ANDERSON, Rolphr E.; TATHAM,

Ronald L.; BLACK, William C. **Multivariate Data Analysis**. 5ª. ed. Prentice-Hall.

KAPLAN, R. S. e NORTON, D. P. **A Estratégia em Ação: Balanced Scorecard**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy**. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

KNOWLES, M. **Do aluno adulto. Uma espécie negligenciada**. 4ª ed. Houston: Gulf Publishing, 1973.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species**. 4. ed. Houston: Gulf, 1990a.

KNOWLES, M. **Andragogy in action**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990b.

KNOWLES, Malcolm, S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926. Republ''icado em 1989 por The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

NONAKA, I. (1991) **The knowledge-creating company**. Harvard Business Review, p.2-9. Nov./ Dec.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

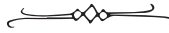
NONAKA, I.; TOYAMA, R. **The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process**. Knowledge Management Research & Practice, p.2-10, 2003

PORTER, M.E. **Competitive strategy: techniques for analyzing industries and Competitors**. New York: Free Press, 396 p, 1980.

PORTER, M.E. **Estratégia competitiva:** técnicas para análise de indústrias e da Concorrência. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PORTER, M.E. **What is strategy?.** Harvard Business Review, nov/dec, 1996.

SENGE, P M. **Quinta disciplina:** Arte e prática da organização que aprende. Gabriel Z. Neto, (Trad.). 29^a ed. Rio de[Janeiro: Best Sellers, 2013.



A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROPULSORA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ana Maria Biavati Guimarães¹

Introdução

A Educação é um céu sempre límpido. Nele há infinitas possibilidades de voos, e a vista costuma ser incrível. Por meio dos estudos, todos podem alçar voos altos, que seriam rasos não fosse pelo conhecimento. E, no alto céu, vê-se tudo bem verde, árvores com copas altas, pássaros raros, rios e cachoeiras, estradas e pontes. Tudo isso bem amplo e diferente, pois o conhecimento faz isso com os voantes: mostra novos pontos de visão. Contudo, é preciso desejar conhecer e render-se a distintos ângulos e novas ideias.

A Educação é um processo construído a partir de planejamento estratégico e ações permanentes, no qual os agentes, educando e educador, estão integrados. Sendo um direito prioritário de todos os cidadãos, deve voltar-se para a formação integral do ser humano. Não pode se confundir com mera prestação de serviço ou obediência a legislações. A Educação tem o compromisso de abranger as instituições educacionais, as famílias e as comunidades nas quais estão inseridas.

Todo processo educacional deve contemplar a democratização de acesso ao céu, digo, ao conhecimento. A Educação verdadeiramente comprometida com os valores cidadãos responderá aos dilemas contemporâneos, lançando-se nos mais diversos âmbitos, tais como trabalho, terceiro setor, segurança,

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras, Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal de Itajubá, Filósofa e Psicóloga pela Universidade Federal de São João del-Rei e Professora do Centro Universitário de Lavras. E-mail: anabiavati@yahoo.com.br

meio ambiente, sexualidade, comportamento, consumo, trabalho, entre outros. E, em todos esse lugares, a Educação pode ser um instrumento de transformação social, inspirada na vida com dignidade e esperança.

Nesse sentido, este capítulo se propõe a refletir sobre a Educação como transformação social. Contudo, a autora não fará tal percurso sozinha. Escolheu grandes mestres para alicerçar seu voo: Carl Rogers, Paulo Freire e Rubem Alves. Considerando algumas citações de suas obras, serão apresentadas propostas de pensamento e práticas educacionais significativas.

Significativas como aquilo que os educadores possam considerar importante para os aprendizes, de acordo com a realidade em que se inserem: são urbanos ou são rurais? São jovens ou adultos? São da esfera privada ou pública? São homogêneos ou heterogêneos quanto à maturidade intelectual? O processo ensino-aprendizagem precisa analisar cada uma dessas características para, de fato, contemplar a formação integral.

Dessa forma, Paulo Freire e Carl Rogers serão visitados para apresentar caminhos o que realmente culminem nessa aprendizagem significativa. Posteriormente, Rubem Alves insere-se neste capítulo com ideias em forma de citações que serão comentadas pela autora e que pretendem levar os leitores a alçar altos voos. Apertem os cintos ou rendam-se ao frescor das correntes de ar!

Aprendizagem que transforma realidades

A aprendizagem significativa tem sido cada vez mais discutida. Os ensinamentos de Paulo Freire convertem o processo de aquisição do conhecimento em uma aprendizagem significativa e crítica. Nela, os ensinamentos fazem parte da cultura e, ao mesmo tempo, não são subjugados por ela. O saber não é devorado pelas ideologias, mas dialoga com elas, propondo novas formas de se posicionar frente a elas. É o sujeito que aprende a se posicionar diante daquilo que lhe é apresentado dentro e fora da sala de aula.

Importa salientar essa dialética entre o interior da sala de aula e a experiência de vida extramuros escolares. Para que os educandos vejam sentido nos textos, na didática e no que diz o professor, eles precisam sair com bagagem para enfrentar a vida e a realidade que os espera em suas comunidades. Cada vez mais, é preciso muni-los de visão crítica e transformadora de suas realidades, conforme a citação abaixo:

Amar as pessoas. É muito dialético, mas, ao ir às favelas e até aos camponeses, eu tinha que ser coerente com as razões pelas quais eu ia lá. Eu não tinha qualquer saída a não ser amar as pessoas – isto é, amas as pessoas, acreditar nas pessoas, mas não de forma ingênua. Para ser capaz de aceitar que todas essas coisas que as pessoas fazem são boas só porque as pessoas são boas? Não, as pessoas também cometem erros. Não sei muitas coisas, mas é necessário acreditar nas pessoas. É necessário rir com elas, porque se você não fizer isso, não poderemos aprender com elas e, ao não aprender com elas, não podemos ensiná-las. (FREIRE, 1992, p. 53)

O trecho acima demonstra o quanto é importante o educador lançar-se na realidade dos alunos para que, antes de ensinar algo, aprenda com eles e prepare elementos de aula que sejam intimamente ligados a seus estilos de vida. Esse é o desafiador propósito da educação significativa.

A aprendizagem com significado ocorre meio a processos nos quais são valorizados os saberes que os alunos já trazem de casa. São os conhecimentos prévios deles que possibilitarão diálogos sobre cidadania, ética, direitos humanos e cultura (AUSUBEL, 1982). Esses elementos supervalorizados pela educação integral, que vão muito além do conteúdo tradicional das disciplinas científicas, normativas e dogmáticas. Nesse sentido, Carl Rogers destaca a relação entre a aprendizagem significativa e capacidade de transformação social:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante,

que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p. 1)

As palavras acima referem-se ao pensamento ampliado por parte do educador, no qual há uma real preocupação com o sentido existencial do sujeito que aprende. Tal sentido precisa ser reafirmado em sala de aula, especialmente, o de vontade de modificar-se e modificar o seu entorno. Segundo Rogers, não basta o acúmulo do conhecimentos dos fatos, mas de que forma isso impacta na vivências das pessoas. E isso é educação significativa.

Ensino não é um adestramento de habilidades (FREIRE, 1996). Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem demanda participação consciente e autêntica das pessoas. Pensar sobre a qualidade e não a quantidade da entrega dos alunos é um diferencial. Com isso, trabalhar a autoavaliação é também implicar o educando naquilo que ele próprio é capaz de (re)produzir. Pela autoavaliação, por exemplo, há a formação de consciência de que cada um é o seu principal agente avaliador e, por conseguinte, transformador.

Enfim, precisa-se compreender que nada é mais motivador na Educação que se sentir capaz. Quando a aprendizagem é significativa e a autoavaliação é bem conduzida, o processo sempre será formativo e não meramente informativo. Essa mudança de perspectiva motiva aquele estudante a sair da instituição escolar, chegar em sua comunidade e avaliar que mudanças ele mesmo pode começar a fazer, seja em si mesmo, no seu lar ou onde mora. Segundo Paulo Freire esse é o caminho para a autonomia:

Existe um testemunho pedagógico na prática da transformação social; é o processo de mobilização, o qual é automaticamente também um processo de organização. Não existe mobilização sem organização, pelo que me parece diferenciar uma da outra me parece ingênuo; não é dialético, dado que nós não nos mobilizamos primeiro para depois, subsequentemente, nos organizarmos. A essência da mobilização contém em si mesma a organização; o processo de mobilização social é fundamentalmente pedagógico. (FREIRE, 1994, p. 34)

Nesse trecho, percebe-se que o conhecimento é obtido por meio de um processo, também pedagógico, de transformação. A interpretação e interpelação crítica da realidade mobilizam ações políticas e de transformação. Nisso, a educação significativa tem um papel central de emancipar os pensamentos e potencializar as capacidades de cada aprendiz. Esse é (ou deveria ser) um compromisso ético de todo educador.

Na mesma direção, para Carl Rogers, a aprendizagem deve ser centrada na pessoa. Com isso, valoriza-se todo o capital cultural que ela traz a partir de sua vivência. Nesse modelo educativo, o centro das suas considerações é a pessoa do aluno, em contraste com um modelo tradicionalista em que tudo gira à volta da figura do professor. O autor faz uma autêntica revolução copérnica no campo da Educação e afirma:

Se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes sem condenação ou julgamentos, planejam atividades de aprendizagem com eles e não para eles, criam uma atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, as consequências que se seguem são diferentes daquelas observadas em situações onde essas condições não existem. As consequências, de acordo com as evidências atuais, parecem ser na direção de objetivos democráticos. (ROGERS, 1986, p. 130)

Nessa citação rogeriana, a atenção dada ao aprendiz faz com que ele se torne protagonista - não somente em aula - mas nas suas escolhas. Com isso, a educação integral tem a capacidade de ser cada vez mais alcançada, pois temas como liberdade, responsabilidade, deveres, direitos e criticidade são, inevitavelmente, trabalhados. Para isso, há um movimento por parte do docente que demanda maturidade e vontade de promover o voo intelectual e socioafetivo dos discentes. Não é certo que todos estão preparados, mas é preciso pensar sobre isso.

A partir dessas considerações acima, chegou o momento de trazer algumas citações de Rubem Alves. Escritor que produziu muitas reflexões sobre a figura do educador e do educando. Abaixo, serão citadas e comentadas ideias centrais desse grande pensador.

O objetivo não é encerrar ou esgotar nenhuma das concatenações, mas alimentar ainda mais o gosto pela reflexão e pelas metáforas, sempre muito pedagógicas!

“A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivessem havido perguntas” (ALVES, 2008, p. 11). Essa citação fala sobre o ato de perguntar. O que é mais importante? Perguntar ou responder? Na educação significativa, o ato de perguntar é sinônimo de vontade de saber e isso desencadeia o gosto pela resposta a ser descoberta e não dada pronta, muito menos antecipada.

“Livros: quanto mais, melhor. É tão verdadeiro quanto a comida: quanto mais, melhor. Comida ingerida em grandes quantidades não produz musculatura, produz obesidade. Eruditos, com frequência, são obesos de espírito” (ALVES, 2008, p. 14). Ao se pensar na educação significativa, é importante considerar a qualificação dos docentes, mas o número de diplomas que possuem não é mais importante e nem garantem o quanto eles ensinam sobre saúde emocional para seus alunos. Habilidades socioemocionais fazem parte da formação integral e fomenta a autonomia, a autoconfiança e a criatividade.

“Os estudantes estão lá, para serem transformados em coisa deliciosa. Temo, entretanto, que em vez de sopa de tartaruga, na maioria das vezes o que temos ao final é angu queimado e frango encruado [...] especialistas nos informam que foi feito em panelas da melhor qualidade e importadas” (ALVES, 2008, p. 20). Essa afirmação de Rubem Alves é extraordinária. É muito comum importar um estilo de educar de outro país. Contudo, não são feitas as devidas traduções culturais. Cada país tem um estilo de aprender. E, diante disso, o regionalismo, tão relevante na aprendizagem significativa, fica de lado. Para muitas escolas e faculdades é mais importante o verbete estrangeiro do que o dialeto local. Isso faz sentido para os alunos?

“A ciência não começa com aparelhos. Ela começa com os olhos, curiosidade e inteligência” (ALVES, 2008, p. 29). Infelizes das instituições educacionais em que são forjados laboratórios dos mais diversos, eletroeletrônicos gringos, aparelhos com tecnologia de ponta em um escritório-modelo e, neles, os alunos não sabem produzir conhecimento. Antes de ensiná-los a usar, é preciso ter feito com que desejassem. A produção do conhecimento não é do aparelho para o cérebro, mas do raciocínio para o aparato. Essa reflexão complementa a anterior sobre a importação de modelos sem o cuidado cultural.

“A maior pobreza da educação não se encontra na escassez dos recursos econômicos. Ela se encontra na pobreza de imaginação. Se a gente pedir para os universitários fazerem um trabalho sobre coisa complicada a partir de uma bibliografia, eles fazem; mas se a gente pedir para que façam um trabalho sobre aquilo que estão vendo, eles ficam paralisados” (ALVES, 2008, p. 34). Ao se considerar a proposta da aprendizagem significativa, centrada em ensinar-aprender da forma que for mais próxima da realidade dos alunos, essa citação de Rubem Alves é procedente e lamentável. Há sempre o aluno que pergunta: “em que lugar do texto está, professor?” ou “indica um artigo para eu ler?”. O segundo está mais autônomo que o primeiro, mas ambos envolvidos no saber pelo saber. O desafio é que eles olhem para a realidade, sintam-se incomodados e, sem precisar de pergunta escrita em prova ou exercício, eles desbravem uma solução. A partir desse movimento, o professor insere-se como facilitador e oferece fontes, não somente bibliográficas, para que o aprendiz busque direcionamentos.

O homem que inventou o alfabeto era analfabeto. Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. Fome é afeto. O pensamento nasce da fome, nasce do afeto (ALVES, 2008, p. 60). Esse trecho é único. O educando só encontra sentido no que está aprendendo se estiver com fome daquilo, ou seja, se aquilo o afetar. É preciso incômodo para aprender e para ensinar. Não é uma tarefa indolor a aprendizagem significativa, porque fala justamente do que afeta, do que emerge das realidades. Desse modo,

estudos em Psicologia já afirmam o quanto elementos cognitivos e afetivos precisam estar interconectados dentro da sala de aula e antes de abrir os livros.

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual recebe a contribuição e a complementaridade dos fatores da dinâmica mental, entre eles, a afetividade. A afetividade impulsiona o desenvolvimento cognitivo e se fortalece com as estruturas construídas e a direção da atividade intelectual. Os elementos que estão na esfera afetiva são próprios de suas experiências intransferíveis. (PIAGET, 1961) Para finalizar, eis mais uma citação de Rubem Alves em relação à Educação:

Antes de mais nada é preciso seduzir. Eu posso iniciar uma aula mostrando uma casca vazia de caramujo. Normalmente, ninguém presta atenção nela, mas é um assombro de engenharia. Minha função é fazer com que os alunos notem isso. Os gregos diziam que o pensamento começa quando a gente fica meio abobalhado diante de um objeto. Eles tinham até uma palavra para isso – *thaumazein* - aquele objeto representa um enigma. Você tem a mesma sensação de quando está diante de um mágico, ele faz uma coisa absurda e você quer saber como ele conseguiu aquilo. Com as coisas da vida é o mesmo. Ficamos curiosos para entender a geometria de um ovo ou como a aranha faz a teia. Estou me lembrando da Adélia Prado, que diz assim: “Não quero faca nem queijo, eu quero fome”. É isso: a educação começa com a fome. Acontece que nossas escolas dão a faca e o queijo, mas não dão a fome para as crianças. (ALVES, 2002, s/p)

Essa “fome” a que Alves faz menção é o elemento mobilizador da aprendizagem. Iniciar uma atividade educacional com uma pergunta ou problematização é aguçar a vontade de descoberta. E qualquer tentativa de resposta e posicionamento do aluno, na educação significativa, tem o seu valor e deve ser enaltecido. Parece bastante coerente levar *cases* que participam de suas vivências, como por exemplo, lecionar em uma faculdade de periferia e trabalhar com uma reportagem sobre a violência na mesma. Ou ainda, ser professor de uma escola do interior de Vale do Jequitinhonha, de Minas Gerais, e observar as tradições do local, tais como a

produção de artesanato, as expressões do semiárido, a economia da extração mineral, o sustento com a agropecuária, dentre outras caracterizações do vale.

É certo que a aprendizagem significativa traz em si essa mudança de paradigma. Ela altera a concepção de educação centrada no professor e no conteúdo. Além de contemplar os temas científicos, ela os conecta com a capacidade crítica e transformadora dos professores e alunos. Ambos estão lançados nas perguntas, nas tentativas, acerto e erros, mas, sobretudo, na aprendizagem pelo sentido existencial.

Desse modo, algumas ideias fundamentais de grandes pensadores e, portanto, educadores, foram lançadas aqui neste capítulo. O objetivo é que algo seja mobilizado na forma como se compreende a aprendizagem. Não há mais espaço para a mera reprodução de ideias. Pior ainda se desconectadas do meio social ao qual os alunos pertencem. Sem esse estímulo de mergulhar nele, perdem-se líderes jovens que poderiam alterar as condições de vida suas e de seus familiares, por exemplo.

Um estudo interessante relata a importância das escolas públicas para favelas cariocas. Segundo o autor, o objetivo é inserir a escolarização nas veias das favelas e melhorar o aprendizado das crianças. Discorre ainda sobre a relação da escola, família e comunidade. E, por fim, considera a escola, para além do seu papel tradicional, como um aparelho que pode ajudar as favelas a serem reconhecidas como parte fundamental da cidade. (DINIZ, 2013)

Nesses novos tempos, talvez seja necessário subir às favelas, ir até as comunidades periféricas, visitar comunidades rurais, adentrar o centro de uma cidade, conversar com as pessoas de uma região e não somente pesquisar artigos científicos. Para a aprendizagem ser significativa, é preciso rever a maneira com que tem sido feita a (de) formação. Indo além disso, é preciso perceber se o conteúdo tem ligação com a realidade dos alunos. Caso contrário, a repetição do discurso não irá engendrar alunos comprometidos com a mudança de realidade de onde vieram.

Considerações finais

Após a desafiadora tarefa de reunir algumas ideias de gênios da Educação, tais como Rubem Alves, Carl Rogers e Paulo Freire, aqui será feita uma derradeira reflexão sobre a intimidade entre aprendizagem significativa e transformação social. É certo que, assim como a própria natureza educativa, nenhuma discussão chega ao final. O final é o lugar das propostas acabadas e o fazer educacional está sempre em movimento e (re)construção.

A transformação social iniciada por qualquer aluno, de qualquer nível da Educação, é sempre algo a ser comemorado. Entendendo como fim último o projeto educacional sendo um instrumento pedagógico de transformação e ressignificação social, a transversalidade está presente nesse feito: cidadania, direitos humanos, capacidade de liderança e *práxis*. Uma vez descoberta a sensação de mudar a si mesmo por meio do conhecimento, o aluno já se desperta; imaginem o poder de ser um agente de mudança social em seu contexto?

Ali está um estudante que aprendeu tudo sobre Educação, quando chega em casa e explica a seus pais como é a prevenção da diabetes, porque aprendeu isso em Biologia; quando fala sobre reunir os vizinhos para organizar uma carta ao poder municipal solicitando saneamento básico, porque viu isso em Geografia; quando não se contenta em apenas fazer alguma leitura obrigatória, mas lê um jornal ou uma revista e elabora sua própria opinião sobre o fato, porque viu isso em Língua Portuguesa; quando deseja comparar os preços de supermercados e manda uma mensagem de *whatsapp* com um tabela para o grupo da família, porque viu isso em Matemática. Esses sujeitos aprenderam tudo sobre aprender com significado e estão atuando em suas realidades sem, necessariamente, ter visibilidade midiática.

São esses alunos e professores que afirmam a aprendizagem significativa os grandes heróis do cotidiano. Sem holofotes, sem *selfies* ou *arrobas*, eles fazem porque acreditam que o conhecimento é inseparável da ação. E, nesse sentido, toda ação é transformAÇÃO.

Com isso, percebe-se que no silêncio e nas ações ordinárias a Educação se faz gigante. Quando um aluno afeta as pessoas ao seu redor com o que aprendeu ou perguntou em sala de aula, toda a dedicação dos educadores fez sentido.

Por fim, sabe-se que a responsabilidade da transformação social é compartilhada e que a Educação tem um papel político-pedagógico nessa empreitada. A oportunidade de rever os métodos e conteúdos escolhidos para a sala de aula é sempre atual. Haverá uma parcela de aprendizes que ecoará todo o sentido da aprendizagem aplicada à realidade a que pertence. Eles podem não ser muitos ou não falarem abertamente de como a Educação os fez crescer como pessoas, mas isso não importa. O que importa é que eles são a própria transformação social que desejam!

Referências

ALVES, Rubens. **O melhor de Rubem Alves**. Organização: Samuel Ramos Lagos. Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

ALVES, Rubem. Só aprende quem tem fome. **Revista Nova Escola**, maio de 2002. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/913/rubem-alves-so-aprende-quem-tem-fome>. Acesso em 20/2/2021.

AUSUBEL, David. **A Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

DINIZ, Edson. O papel da escola pública nas favelas. **Revista Educação On-line**. v. 1, n. 12, p. 79-99, 2013. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21606/21606.PDF>. Acesso em 20/2/2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

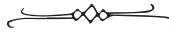
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Vivendo e aprendendo**. Pedagogia da esperança:

um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.



ABORDAGEM EXPERIENCIAL, PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO

Arleide Maia Pinheiro¹

Nilton Paulo Ponciano²

Introdução

Gilles Deleuze também o havia expressado bem claramente: o que se contrapõe ao pensamento é a estupidez. O não pensamento não seria a ausência de pensamento e sim “uma estrutura do pensamento como tal”: algo que talvez pudéssemos chamar de um pensamento estúpido. (Larrosa, 2020).

Ser professor é elevar o pensamento para além da estrutura do pensamento da estupidez? Larrosa (2020) provoca seus leitores com essa preocupação ao abordar o sujeito pensante e ao identificar que pensar é algo que está no sujeito, é do sujeito, o pensamento constitui-se nos valores de vontade para o bem ou para o mal que o sujeito se propõe a utilizar como seu durante uma vida. O pensamento é uma tatuagem que está no sujeito e o define,

-
- 1 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Kurios, servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/ campus Parintins. E-mail: arleide.pinheiro@ifam.edu.br
 - 2 Profissional expertise na área da docência possui graduação de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1990), mestrado em História, Linha de Concentração Movimentos Sociais, pela Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO (2000), e doutorado em História, Linha Religiões e Visões de Mundo, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Assis (2006). Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, nos cursos de Licenciatura em Química, Biologia, Física e Matemática, Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus Manaus Centro. Desenvolve pesquisas na área de Ensino, Formação de Professores, (Auto)biografia. Atua, também, com orientação em TCC, Monografias, Dissertações e Teses. Autor de livros, capítulos de livros e artigos científicos. E-mail: nilton.ponciano@ifam.edu.br

dando-lhe uma imagem, uma representação.

Larrosa (2020, p.135) recorre à Deleuze ao trazer essas provocações e para ser taxativo em sua premissa: “O mecanismo do emburrecimento explicador e do emburrecimento opinante também atua sobre nós.” Nós, professores, filósofos, pesquisadores, pais etc., somos formados nas instituições que (pre)determinam o que pensamos, como pensamos, para constituir o que somos. A escola, a família, a igreja e outras instituições da sociedade moderna apresentam um produto, a lógica de uma sociedade que estabelece valores para a vontade do sujeito.

O filósofo vai caminhando nessa linha de raciocínio para lembrar que o pensamento é estúpido quando o sujeito se conforma com a lógica da segurança individual, com a ordem que representa as garantias de seu status socialmente instituído como “natural”, e no desejo de obedecer a uma ordem instituída. Somos sujeitos da resignação. “E a luta contra a sujeição à lógica que distingue uma sociedade assimétrica, está no sujeito, só os que lutam pelo seu próprio emburrecimento podem fazer algo contra o emburrecimento dos demais.” (LARROSA, 2020, p. 136).

É nessa perspectiva que a abordagem experiencial surge como uma possibilidade para se pensar a formação de professores, por considerar que o sujeito da experiência é o ser que está no mundo, de passagem, histórico, sujeito da mudança provocada pelo acontecimento que o atravessa, que o afeta e deixa vestígios.

A formação profissional pela abordagem experiencial como percurso de aprendizagem, na qual o sujeito se apropria de suas experiências e vivências para a compreensão de si, tem sido foco de muitas investigações. Há uma tessitura epistemológica e prática que aborda as experiências e vivências como formadoras. São sobre estes recortes que trataremos neste capítulo, um diálogo entre autores que veem nas vivências experienciadas os vestígios da formação profissional.

A proposta de reconhecer a formação de professores pelas experiências, como vivem, como se relacionam com seu mundo,

como concebem o tempo da experiência sustenta-se no contar histórias. O contar histórias sustenta-se, por sua vez, em narrativas preenchidas de acontecimentos, desacontecimentos, eventos, tempo histórico, subjetividade, e, imbricando a sincronia e a diacronia. Dessa forma, não apenas o senso comum está em análise, mas, como analisá-lo, sustentando que necessariamente envolve a técnica aplicada, a práxis reflexiva e a experiência com sentido (LARROSA, 2020).

Segundo Kolb (1984, p. 38), a aprendizagem experiencial é o processo pelo qual “[...] o conhecimento é criado através da transformação da experiência [...]”, dessa forma, o conhecimento é um processo de transformação que se cria e se recria continuamente; não acontece de igual modo em todos; mas segundo a motivação de cada um. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo, ou seja, a aprendizagem não se efetua apenas no plano cognitivo, mas considera os sentimentos, emoções e intuições que compõem o funcionamento psicológico, numa estrutura holística composta de cognição, afetos, percepção e ação (IDEM, 1984).

A abordagem experiencial consiste na aprendizagem que se baseia na aquisição empírica do conhecimento em que o indivíduo aprende ao vivenciar a experiência e ao reagir às diferentes nuances de uma situação. Para Larrosa a experiência é “isso que me passa”, ao considerar que a experiência é algo que nos acontece, e isso requer: “[...] interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço” (LARROSA 2002, p. 24).

Sobre o saber advindo da experiência, Larrosa, assim se pronuncia “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é” (LARROSA, 2011, p. 14). Para o autor, o saber da experiência é finito, relaciona-se ao crescimento individual, portanto idiossincrático do sujeito, embora os sujeitos experimentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência, [...] “o saber da experiência é, ao mesmo

tempo, subjetivo e social. Subjetivo porque, como assinalado, é idiossincrático e vivido a partir do atravessamento do sujeito social pela experiência particular [...]” (IDEM, 2011, p. 7)

Larrosa (2020) assegura que o lugar da experiência é o sujeito, ou seja, para ele a experiência é sempre subjetiva, é sempre de alguém, de cada um, singular, não se restringe ao conhecimento tácito, vai além da ação, envolve a experiencição. A metáfora de Lispector (1985) é um bom começo para esse entendimento; a autora diz que a palavra serve para pescar o que não é palavra. “Mas o que é isso que não é palavra (mas que a palavra pesca)”? A palavra em Lispector é o que produz sentido, é o que cria a realidade, é o que determina nosso pensamento, nossa subjetividade. Assim, a experiência é a vivência anterior às formulações elaboradas que se revelam nas palavras a experiência materializada na linguagem, segundo Ricoeur (2015), só pode ser compreendida por meio de narrativas.

A compreensão epistêmica para a construção desses entendimentos percorre os caminhos da pesquisa narrativa, do método autobiográfico, numa tessitura que sustenta a tese em investigação. A partir desse suporte, as discussões, as reflexões, as análises, embasadas em teorias que estudam os efeitos da passagem do tempo sobre as ações humanas e sobre os diversos significados e interpretações atribuídos a essas ações serão visitados, e os sentidos atribuídos a ideia de que nos formamos no percurso da vida e pelas experiencições serão debatidos.

A pesquisa narrativa estuda a experiência como história sobre determinado tema no qual o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. O fenômeno, neste caso, são as experiencições encontradas em histórias de vida pelas narrativas (auto)biográficas como um dos meios para obter algumas percepções, quais sejam: compreender, pela escrita de si, como as experiências, vivências, acontecimentos, eventos constituem-se formadores?

A pesquisa narrativa sustentada por histórias de vida possibilitam essa abordagem experiencial, decorrente do trabalho com (auto)biografias, dando forma ao processo de conhecimento do sujeito em formação, passando a considerar como os professores vivenciam seus processos formativos no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas.

O método (auto)biográfico e as experiências formadoras

A pesquisa (auto)biográfica no Brasil, na área da Educação, surge por volta da década de 1990, adotando as histórias de vida pelo viés do método (auto)biográfico e as narrativas como movimento de investigação-formação. Uma proposta que permite um movimento reflexivo do narrador sobre a experiência vivida, abrindo a possibilidade de os sujeitos da pesquisa se tornarem “parceiros na produção de significados” e na reflexão sobre a experiência narrada (CUNHA; CHAIGAR, 2014, p. 121). Dessa forma, o narrador assume o papel de pesquisador de sua própria ação. Havendo, assim, a inseparabilidade entre as dimensões da formação e da pesquisa ao se fazer uso de narrativas (auto)biográficas.

Registre-se, que o método (auto)biográfico possibilita um reconhecimento das relações do sujeito com seu mundo, como cada pessoa relaciona seu mundo com o seu processo formativo e com as aprendizagens ao longo da vida, resultando em um conhecimento de si, sobre si e sobre os outros, em uma atividade relacional e experiencial vivenciada ao longo de uma vida e refletida pelo processo formativo. O valor heurístico do método (auto)biográfico torna-se, então, legítimo, porque a biografia é uma micro-relação social, visto que a ação narrativa é sempre uma tentativa de comunicação; ademais, a narrativa não é somente um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se relata.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas trazem em sua elaboração pessoal o sentido idiossincrático das experiências de vida

e fazem emergir os processos identitários da inserção dos sujeitos nos grupos sociais, evoca as complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circundam seu meio, mediante uma infinidade de narrativas que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que acontece e o que lhe acontece.

Passeggi (2014), entendendo a reflexividade (auto)biográfica como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas, defende a importância de compreender os sentidos que os professores atribuem ao que vivenciam e as (re)interpretações que fazem dos acontecimentos da vida. Essa modalidade de pesquisa ancora-se em princípios epistemológicos que transcendem a ação de pesquisar, resultando em conhecimentos de si e apropriação das histórias como forma de empoderamento. (IDEM, 2014).

A escrita de narrativa (auto)biográfica torna possível, em sua tessitura, perceber os processos constitutivos de forma reflexiva e ressignificativa das experiências, numa construção dialógica que envolve tanto a pessoa que narra, quanto a que escuta, envolvendo a todos no movimento de reflexão. São muitos os teóricos que veem nesse suporte narrativo, os modos singulares de construir a formação. Bertaux (2010, p.27) diz que,

A utilização das narrativas se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la.

As pesquisas (auto)biográficas em educação, cujo “[...] objeto é explorar os processos de gênese e devir dos indivíduos, investigando como dão forma a suas experiências e sentido à existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), adotam as histórias de vida como narrativas de formação, assentam-se no reconhecimento da legitimidade de quem narra, enquanto sujeito capaz de, ao narrar sua história, refletir e agir sobre ela, privilegiando-o como centro de estudo e objeto da investigação,

possibilitando enxergar os efeitos da passagem do tempo sobre as ações humanas e sobre os diversos significados e interpretações atribuídos a essas ações.

Esta concepção de pesquisa considera o indivíduo mediado na relação entre o si e o outro, com uma ampliação do olhar sobre a profissão docente, ao definir a necessidade de uma reflexão mais ampla quando se discute o fazer pedagógico, denotando que o conhecimento pedagógico necessita dialogar com outras áreas, fazendo referência a uma prática de pesquisa transdisciplinar e tecendo, assim, um sentido para a formação docente a partir das considerações da sociologia, da psicologia, da antropologia, da pedagogia, entre outras.. Vejamos o que observa Ponciano e Lima (2021, p.3-4) a respeito desse campo de pesquisa:

Assim, epistemologicamente, a pesquisa-formação visa superar: a) paradigmas científicos reducionistas, que trabalham com um olhar de especialização como único padrão possível para se conhecer a realidade, b) a dualidade fechada entre investigador e investigado, concebendo o conhecimento científico hermeticamente construído, ou seja, fechado em um campo do conhecimento, c) o conceito de experiência que exclui o sentido, a subjetividade, o ser humano como um sujeito político, d) por entender que formação é mais que um acúmulo de informação que um indivíduo é capaz de absorver.

Percebe-se, neste excerto, a necessidade de pensar de maneira gnosiológica, considerando o ser na sua complexidade inconclusiva, superando a concepção de formação instrumentalista, a qual vem demonstrando, ao longo do século XX, ser insuficiente.

Note-se que a ênfase está em compreender as experiências como formadoras, visto que o caminho que se abriu para possibilitar essa compreensão foi o método (auto)biográfico. Há de se pensar em uma metodologia que proporcione diálogo, interação, discussões, reflexões, ressignificações e promova um olhar para novas possibilidades do fazer e ser professor.

A pesquisa narrativa: algumas considerações

Uma breve abordagem sobre pesquisa narrativa como meio de compreender a experiência humana, faz-se mister. A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente, uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é a metodologia de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado.

Pensemos em pesquisa narrativa, bem como em suas implicações, entrelaçamentos e delimitações como Clandinin e Connelly (2011) os quais, em suas abordagens sobre pesquisa narrativa, pautadas em histórias vividas e contadas declaram que “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18). Nesse processo reúne interação (pessoal e social), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar) como elementos-chave que caracterizam esse tipo de pesquisa (IDEM, 2011).

Segundo Bruner, os seres humanos constroem significado a partir dos sistemas simbólicos já existentes na cultura. Dessa forma assente que [...] “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores que pode ser real ou imaginária sem perder seu poder como história” (BRUNER, 2002, p. 46,47). Bruner adota os preceitos de Ricoeur (2015), que propõe que a representação humana do tempo só pode se dar na forma de uma narrativa.

Para Souza (2006), as narrativas revelam inscrições culturais e simbólicas em diferentes espaços históricos, possibilitando apreensões sobre disposições familiares, lugares nos espaços sociais e possíveis superações sobre identidades fabricadas politicamente. Também afirma que somos resultado dos lugares em que vivemos.

[...] quando homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e de formação observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos de feminilidade e de masculinidade.” (SOUZA , 2006, p.105)

O que há de comum na proposição dos autores é a história. Para eles, aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois educação e vida estão interligadas, a vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço.

[...] los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relacionadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias [...]” (CONNELLY Y CLANDININ, 2011, p. 11).

Os estudos de Josso avançam um pouco mais nessa compreensão, pois discute a transformação de si por meio de narrativa, a qual concede ao sujeito o papel de ator e autor de própria história. Para ela, a experiência formadora resulta em uma aprendizagem que afeta a identidade e a subjetividade do sujeito. Analisa a fertilidade da abordagem biográfica, a partir de narrativas orais e/ou escritas como um dos princípios que potencializam aprendizagens experienciais e desenvolvimento da dimensão profissional. Considera que o sujeito em formação, ao entrar em contato consigo mesmo, mediante um mergulho interior e retrospectivo na sua história, vai sendo afetado e, dessa forma, sendo transformado, modificando-se, a partir da sua constante exposição aos saberes advindos da experiência. Nessa perspectiva, Josso conceitua experiências formadoras como

[...] atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de

competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2010, p.56).

Para Josso (2010, p.34), o adulto por “seu status antropológico e sociológico”, requer uma proposta pedagógica que valorize os processos formativos experienciados ao longo de sua existência, buscando ouvir a singularidade das histórias de vida, dessa forma, adentra a pesquisa com narrativas (auto) biográficas, porque parte da experiência de si, e porque questiona os sentidos das vivências e aprendizagens nas trajetórias pessoais; traz o registro das experiências vividas no cotidiano do sujeito e o faz autor e ator de sua própria história, ao mesmo tempo em que elege aprendizagens significativas e as ressignifica no trabalho de formação. A escrita é, pois, um ato de desnudar-se e esta é a intenção, refletir sobre o sentido e a pertinência da escrita como prática de formação, autoformação e transformação de si.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais). A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar (ex.: as famílias reconstituídas). (JOSSO, 2010,p.420)

Os estudos demonstram que o sujeito forma-se ao longo da vida e é reflexo de seu mundo. Chegar a essa sentença, requer uma prática que possibilite reconhecer todos os movimentos capazes de construir essa simbiose técnica e prática para o reconhecimento da experiência como fulcral para a formação, superando o

conhecimento como uma relação dual entre ciência/técnica, entre teoria/prática, focando os estudos na/da/para educação a partir da experiência/sentido. (LARROSA, 2020)

Sugestões sobre um percurso metodológico para se pensar a experiência como dispositivo formativo

Dentre tantas experiências exitosas no Brasil acerca da formação de professores, citamos o Ateliê Biográfico de Projeto como prática flexível e personalizada na área da educação para se pensar a formação docente. Um procedimento que tem como princípio promover, de forma inovadora, coletiva e reflexiva, a formação de professores em que o compartilhar histórias de vida traz à tona o conhecimento de si em atividades interativas inter-relacionais, promovendo reflexões e consolidando teorias sobre a formação pela experiência e vivência. Trata-se de uma metodologia que de acordo com Delory-Momberger (2006, p.359) consiste em,

O ateliê biográfico de projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Verifica-se que esse dispositivo de formação trata o participante de modo não excludente, baseia-se na descoberta e na valorização de sua singularidade de forma científica, discreta e sigilosa. Preenchido por narrativas orais e escritas, em encontros dialogados progressivos, as narrativas biográficas surgem , permitindo a configuração e (re)apropriação de biografias que se cruzam e misturam presente e passado, trazendo clareza quanto ao desenho do modelo formativo e, fazendo emergir um projeto de futuro aos que participam da pesquisa.

Em linhas gerais o Ateliê Biográfico de Projeto para o entendimento da formação baseado na experiencição compreende as seguintes etapas. Num total de seis encontros, parte-se da

informação sobre os objetivos do Ateliê e de que forma se sucederão todos os movimentos do dispositivo de formação. Os encontros sucedem-se com a elaboração, negociação e ratificação coletiva de contrato biográfico (oral ou escrito), que se materializa já no segundo encontro. A partir do terceiro encontro as histórias de vida serão rascunhadas, contadas e recontadas por meio de relatos orais e escritos que ocorrem individual e coletivamente.

A dinâmica interativa permite ao participante ouvir e ser ouvido, interagir, intervir com questionamentos, para fins de esclarecimentos e contribuições para a reelaboração do texto definitivo de sua (auto)biografia. Nesses espaços de discussões, busca-se compreender o fenômeno da formação em um movimento marcado por relato-reflexão-ressignificação, em que as experiências recheadas por momentos desafiadores, cheios de percalços, obstáculos, dão forma aos significados imbricados nas vivências e possibilitam qualificar a formação de professor.

[...] a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o 'vivido'. Encontramos nela o antes e o depois, fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com o outro e também da relação com diferentes aspectos do eu (CHENÉ, 1988, p. 94)

Nessa perspectiva, as narrativas (auto)biográficas tornaram-se como fios norteadores para a condução do entendimento desejado. As trajetórias biográficas trazem consigo as marcas da existência que dão forma aos significados e sentidos à vida e a formação, num processo cíclico reflexivo da (re)invenção de si, no qual a subjetividade com sua carga emocional e racional, promove a transformação; ao mesmo tempo que, do ponto de vista das representações, remete a processos de resignificação do vivido.

Considerações finais

Este capítulo buscou demonstrar os vieses importantes para a compreensão da aprendizagem experiencial como formadora. O diálogo entretecido pela pesquisa narrativa, o método (auto) biográfico e o Ateliê Biográfico de Projeto tornou possível o entendimento de que somos resultado de nosso mundo, seja no campo individual e/ou social. Tal reconhecimento foi possibilitado por relatos biográficos carregados de expressões pessoais em narrativas orais e escritas, diálogo viabilizado pelo ateliê biográfico de Projeto, que visa à formação. Assim, este dispositivo formativo promove interações que envolvem os participantes a desnudar-se, mostrar-se, a se encontrar em sua história de vida de modo que esse movimento resulte em transformação e ressignificação pessoal e profissional nos lugares educativos em que atua.

Por último, há que se registrar a importância da narrativa, do relato, da palavra e da linguagem para se materializar as histórias de vida, as memórias, os planos, contudo, não qualquer palavra, qualquer narrativa, mas aquelas que são capazes de nos atravessar, de nos acontecer, de fazer com que a vida seja uma experiência, uma experiência inacabada e aberta, voltada para a consciência histórica do ser, pois que senão, o emburrecimento permanecerá em cores científicas, pedagógicas, professorais...

Referências

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2º ed. Natal: Paulus, 2010.

BRUNER, J. **Actos de significado**: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 2002.

CHENÉ, Adèle. Narrativa de formação e formação de formadores. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da

Saúde, 1988.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior**: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês. 2014. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordajes metodológicos en la investigación biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência em vida e formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultiano. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35 a 86.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. **Caminhos**

investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

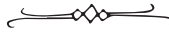
LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PASSEGGI, Maria Conceição; et al. Formação e Pesquisa autobiográfica. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

PONCIANO, Nilton P.; LIMA, Augusto J. S. Pesquisa-formação e narrativa de si: agentividade e suas dinâmicas figuracionais no sentir-se professor de língua portuguesa. **Revista Práxis Educacional.** Salvador, v. 17, n.44, p.1-23, jan./mar., 2021.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.



A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Costa Rabêlo¹
Rafaela Pinheiro Lacerda²

Introdução

Nos últimos tempos, os debates no contexto educacional colocam em pauta a inclusão escolar das pessoas com deficiência, fomentando assim a reflexão acerca dos direitos de todos à educação, e a necessidade de um rompimento com um modelo de escola classificatório e excludente.

Nesse contexto, surge o movimento a favor da inclusão cuja matriz política foi a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), resultado da Conferência de Educação para Todos, que foi realizada em Jomtien, na Tailândia. Essa declaração em seu art. 1º propõe uma educação que visa satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, desenvolver plenamente as potencialidades humanas, melhorar a qualidade de vida e do conhecimento e permitir ao cidadão participar da transformação da sua comunidade.

-
- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) Campus Xique-Xique. E-mail: alinerabelo@ifbaiano.edu.br
 - 2 Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: rlacerda@ines.gov.br

Esses princípios foram reafirmados e divulgados com a Declaração de Salamanca em 1994, que sob o patrocínio da UNESCO estabeleceu que os alunos com necessidades educacionais específicas tivessem o direito de serem incluídos no ensino comum. Além disso, nesse documento é reforçado que as escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que possuem deficiências graves (BRASIL, 1994, p.17-18).

Assim, a Educação Especial foi redefinida a partir da perspectiva inclusiva, a qual concebe a escola como espaço acolhedor, que recebe a todos os alunos e oferece as condições necessárias para o seu desenvolvimento, participação e aprendizagem no processo de escolarização comum.

Esta questão tem um tratamento legal, pois, de acordo com a Resolução nº 4 do CNE (2009) entende-se por Educação Especial, a modalidade transversal, a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, a Educação Especial deixa de se configurar como um substitutivo ao ensino comum para os alunos público da Educação Especial, e passa exercer o papel de suporte no processo de aprendizagem desses alunos.

Diante disso, para garantir a transversalidade da Educação Especial, passa a ser assegurado na Constituição Federal (1998), artigo 208, Inciso III, o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público da Educação Especial, em todos os níveis de ensino, sendo oferecido preferencialmente nas escolas comuns.

É importante ressaltar que a escola para ser inclusiva precisa garantir não somente o acesso, mas as condições de permanência para os alunos. Além disso, não se trata apenas de oferecer uma estrutura física que possibilite as adaptações arquitetônicas para os alunos permitindo a estes se locomoverem e terem acesso a todos os ambientes da escola. Para que de fato a escola seja um espaço acolhedor e, portanto, inclusivo, é imprescindível que aos alunos seja garantida a participação efetiva no processo de aprendizagem.

Nesse contexto de mudança de paradigmas educacionais, emerge a necessidade de que os professores do ensino comum e

do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tenham a formação adequada que os capacitem a construir uma prática pedagógica, condizente com as especificidades e necessidades de seus alunos, bem como esses educadores consigam desenvolver um trabalho articulado, sobretudo, quando se pensa no papel fundamental dessa cooperação para a inclusão escolar desses alunos público da Educação Especial.

Educação inclusiva: breves considerações

Segundo Bersh (2011, p.132), “A inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano”. Partindo dessa premissa, a inclusão implica uma mudança radical na perspectiva educacional, pois quebra o paradigma excludente e classificatório de educação que predominou por longos anos no nosso país.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 28) explica que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” Assim, a inclusão requer uma nova forma de pensar a educação, e consequentemente exige novas práticas educacionais, visto que, a escola deve incluir de forma efetiva a todos os alunos.

Partindo dessa perspectiva, emerge a necessidade de uma reforma estrutural e organizacional que transforme a escola excludente em um espaço de todos, que acolhe e valoriza as diferenças. Essa reforma inicia-se nas concepções que professores, gestores e equipe escolar têm a respeito de ensino e aprendizagem e da possibilidade que cada aluno deve ter de aprender de acordo com a sua especificidade. Machado (2011, p. 70) argumenta que “(...) se a nossa intenção é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas.”

Portanto, é possível entender que a mudança de práticas precede uma mudança de concepções quando se trata de efetivar a inclusão na escola. É indispensável que toda a comunidade educativa tenha clareza do que significa a educação em uma perspectiva inclusiva.

Ademais, torna-se necessária a reorganização das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos e administrativos. Isto porque a educação inclusiva causa uma ruptura com os antigos modelos educacionais, estáticos, rígidos e elitizados compostos por práticas pedagógicas e ações administrativas que correspondem a uma escola classificatória e excludente.

Atendimento Educacional Especializado: diretriz da educação especial na perspectiva inclusiva

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) em vigor até o momento, o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades educacionais específicas (SEESP/MEC, 2008). Nesse sentido, ao receber esse atendimento os alunos tem a possibilidade de participar com autonomia e independência de todo o processo de aprendizagem no ensino comum, evidenciando o papel importante que o AEE exerce no processo de inclusão escolar dos alunos atendidos por esse serviço.

No que se refere aos alunos que recebem o AEE, conforme o Decreto nº 7611/11, em seu artigo 1º, parágrafo 1 considera-se público da Educação Especial os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ainda de acordo com o Decreto supracitado o AEE visa complementar, no caso dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar, para os estudantes com altas habilidades/superdotação a formação no ensino comum.

Especificamente ao local, Ropoli *et al* (2010) explicam que o AEE deve ser realizado preferencialmente, na própria escola em que o aluno estuda, nas Salas de Recursos Multifuncionais, que são definidas como espaços localizados nas escolas de educação básica, organizados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público da Educação Especial, em turno contrário à escolarização.

É importante destacar o caráter específico desse atendimento, pois o AEE não tem o objetivo de substituir a escolarização comum. Sobre isso, Ropoli *et al* (2010 p. 23) explica que “Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum”.

Destarte, o AEE como um serviço da Educação Especial na perspectiva inclusiva, não funciona como um reforço escolar ou substituto ao ensino comum, visto que o AEE tem funções específicas e visa dar suporte aos alunos a partir da identificação de suas necessidades educacionais e elaboração de estratégias que eliminem as possíveis barreiras enfrentadas por esses alunos no processo de aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Mantoan e Santos (2010) destacam que o AEE deve estar presente no projeto político pedagógico da escola e sua organização conta com o conhecimento e participação de todos os atores da equipe escolar. Partindo dessa premissa, entende-se que o AEE não se trata de um serviço ou de uma modalidade de ensino à parte, isolada na dinâmica escolar, mas constitui uma dimensão importante que deve ser contemplada em todas as discussões e decisões da escola.

Diante disso, ao considerar a importância do Atendimento Educacional Especializado como um fator fundamental no processo de inclusão escolar dos alunos público da Educação Especial, é que se torna imprescindível o compartilhamento de responsabilidades, a troca de experiências entre todos os profissionais que atuam na escola.

Perfil de formação do professor do ensino comum e do AEE

De acordo com Ropoli *et al* (2010) a Educação Inclusiva entende a escola como um espaço para todos, onde os alunos participam de forma ativa do processo de ensino, fortalecendo suas capacidades, expressando suas ideias livremente, e desenvolvendo-se como cidadãos.

Nesse sentido, é necessário que a escola se torne um espaço acolhedor, no qual todos os alunos independentemente de suas especificidades, possam aprender e se desenvolver de forma integral. Por isso, a Educação Inclusiva não pode ser pensada de forma restrita, pois ao acolher a todos os alunos e lhes possibilitar construir o conhecimento, respeitando suas diferenças, a inclusão traz benefícios que abrangem a todos os alunos e não apenas aos que se constituem público da Educação Especial. Sob essa perspectiva Mantoan (2003, p.19) argumenta que:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa em geral.

Desse modo, a inclusão apresenta uma nova perspectiva educacional, que concebe a escola como espaço acessível e estruturado para receber e atender a todos os alunos. Independente de suas especificidades, os alunos não poderão ser negligenciados de nenhuma forma em seu direito de participar plenamente do processo de aprendizagem.

É válido ressaltar ainda que a escola não se constitui em um espaço acolhedor e de respeito às diferenças, se o professor, não estiver capacitado para uma prática pedagógica inclusiva. Diante disso, de acordo com a Lei nº 13.146/15 incumbe ao poder público assegurar formação inicial e continuada de professores bem como

a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Ainda no que se refere à formação do professor do ensino comum o Decreto nº 7.611/11 estabelece em seu artigo 5º, parágrafo 2º, inciso IV que a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para contemplar ações de formação para gestores, educadores e demais profissionais da escola na perspectiva inclusiva.

Considerando o que estabelecem os textos legais, é imprescindível que o professor da sala comum, tenha acesso a uma formação teórico-metodológica que o instrumentalize para trabalhar com alunos público da Educação Especial, de forma a oferecer as condições necessárias para que esse alunado tenha acesso ao conhecimento e obtenha êxito em sua aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, é importante que desde a formação inicial o professor tenha a possibilidade de ter o arcabouço necessário à construção de uma prática do fazer pedagógico inclusivo. Mantoan (2003, p. 30) afirma que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seus currículos, de modo que, os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.”

A necessidade de mudanças nos currículos apontada por Mantoan (2003) demonstra a realidade em que muitos professores se sentem despreparados para trabalhar com alunos público da Educação Especial, por não terem adquirido essa formação na graduação ou até mesmo em cursos de formação continuada.

Assim, emerge a necessidade de que sejam garantidos aos professores da sala comum cursos de formação inicial e continuada que os instrumentalizem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos em suas diferenças.

No que tange a formação exigida para atuar no AEE, a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelece em seu

artigo 12 que “para atuação no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL 2009).

Segundo Ropoli *et al* (2010), o professor que atua no AEE deve ter formação específica que atenda aos objetivos da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Vale ressaltar que a formação do professor de AEE precisa ter um caráter interdisciplinar uma vez que esse docente atende alunos com diferentes especificidades e em níveis de ensino também variados.

Ao tratar de iniciativas voltadas para o aprimoramento dos professores de AEE promovidas na escola, Ropoli *et al* (2010) sugere para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização que sejam realizadas ações fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem tais como: Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) entre outras.

Isso porque de acordo com os autores supracitados, essas metodologias trazem novas maneiras de produção e organização do conhecimento. Além disso, colocam o aprendiz no centro do processo educativo, contribuindo para que o professor de AEE tenha autonomia e responsabilidade pelo seu aprendizado.

Desse modo, a formação para a Educação Inclusiva, não pode ser pensada apenas do ponto de vista metodológico, em que o professor adquire novas práticas de ensino. É essencial que o professor compreenda a importância da inclusão escolar, de construir uma educação para todos, e isso ocorrerá na medida em que sua própria concepção de escola e de educação é repensada e ressignificada.

Articulação entre professor do ensino comum e professor de AEE: funções distintas e ações compartilhadas

Quando se pensa em Educação Inclusiva, é indispensável considerar a necessidade do envolvimento e participação de todos

os segmentos da escola para que de fato, o ambiente escolar seja capaz de possibilitar a todos os alunos as condições para o seu acesso e participação exitosa no processo de aprendizagem nos diversos níveis de escolarização.

Assim, a proposta de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva requer indubitavelmente, o desenvolvimento de um trabalho conjunto e colaborativo em que todos os agentes que atuam na dinâmica escolar estejam engajados e comprometidos em tornar a escola um espaço acolhedor e verdadeiramente inclusivo.

Considerando essa premissa, emerge a necessidade de articulação entre os professores do ensino comum e os professores do AEE, tendo em vista que esses profissionais são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial. Sob esse enfoque Araruna (2018) assevera que a ação docente quando alicerçada nos princípios de uma cultura colaborativa é capaz de consolidar laços positivos possibilitando aos professores emergirem enquanto membros potencializadores da transformação da escola.

Para que se instaure um trabalho conjunto entre os professores, é importante que os mesmos tenham clareza a respeito de suas atribuições e em que medida ocorre a interface de sua atuação.

Em relação às competências do professor de AEE, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece em seu artigo 18, parágrafo 2º, que os professores especializados devem estar capacitados para identificar as necessidades educacionais dos alunos, definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor do ensino comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Ainda sobre as funções próprias dos professores que atuam no AEE, a Resolução nº 4 do CNE (2009) atribui a esses profissionais as seguintes competências:

- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las;
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno, a partir das quais deve traçar o seu plano de atendimento;
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também;
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade
- e) Organizar o tipo e o número de atendimentos
- f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.
- g) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- h) orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- i) ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- j) estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ao analisar as funções do professor do AEE, que são estabelecidas nas Resoluções citadas, é possível compreender o perfil desse profissional, e o caráter específico de sua prática pedagógica. Nesse sentido, Bersh (2011) deixa claro que, o

professor especializado é aquele que trabalha visando fornecer ao aluno público da Educação Especial um trabalho focado em suas necessidades educacionais, com intuito de vencer barreiras que o dificultam de estar, interagir, participar, acessar espaços, relações e conhecimentos.

Assim, as atribuições do professor de AEE não possuem o objetivo de substituir o ensino ministrado pelo professor da sala comum, mas tem a finalidade de eliminar as barreiras enfrentadas por esses alunos no processo de aprendizagem na escola, viabilizando os recursos, serviços e estratégias necessários para que os mesmos tenham acesso ao conhecimento com autonomia e de maneira exitosa.

Em se tratando das funções do professor do ensino comum a Resolução CNE/CEB nº 2 dispõe ainda em seu artigo 18, parágrafo 1º e Incisos I, II, III e IV que os professores devem ter uma formação que os capacite a desenvolver as seguintes competências:

I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a Educação Inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

Considerando as atribuições a serem desempenhadas pelos professores que atuam no ensino comum, evidencia-se a necessidade de que esses educadores desenvolvam desde sua formação inicial, uma postura profissional que seja marcada pelo compromisso, busca por um aprendizado constante, sensibilidade em relação às necessidades de seus alunos e flexibilidade no planejamento de suas estratégias de ensino.

Assim, essa postura profissional condizente com os princípios inclusivos possibilita aos educadores do ensino comum, a capacidade de romper com o paradigma educacional excludente, e a ter um novo olhar sobre a escola, compreendendo que a sala de

aula é um espaço heterogêneo, aceitando assim o desafio de ensinar a todos os alunos, em suas diferenças. Nessa linha de pensamento, Mantoan (2011, p.62) salienta que a educação deve ser trabalhada em uma “pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”.

Desse modo, é possível entender, a necessidade do professor do ensino comum desenvolver uma ação pedagógica ativa, que não mais está atrelada as concepções de uma educação estática, hierarquizada e excludente que tem como premissa um ensino transmissivo e homogeneizador. Mantoan (2011) argumenta ainda que o professor não deve buscar camuflar ou eliminar as diferenças e especificidades, em nome de uma suposta igualdade do seu alunado. Contrapondo essa atitude, se faz necessário que o professor esteja atento à singularidade das vozes que compõem a sua turma, fomentando o diálogo entre elas e completando-as.

Tendo em vista o processo de inclusão escolar dos alunos público da Educação Especial, é de suma importância que os professores de AEE e do ensino comum, tenham clareza de quais são suas funções, pois desse modo, o trabalho desses profissionais será melhor estruturado e condizente com as demandas existentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, os professores terão a oportunidade de desenvolver um trabalho articulado, marcado pela parceria e construção de um trabalho cooperativo, buscando assim, contribuir para que a inclusão escolar dos alunos seja efetiva.

Nesse sentido, Ropoli *et al* (2010, p.19) esclarecem:

Uma aproximação do ensino comum com a educação especial vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos.

Entende-se que as necessidades educacionais dos alunos público da Educação Especial, possibilitam a troca de experiências entre professores e a busca conjunta por estratégias metodológicas,

adaptações, bem como recursos de acessibilidade que possam contribuir para a aprendizagem desses alunos.

É válido ressaltar que o AEE não possui caráter de reforço escolar, mas cabe ao professor de AEE complementar/suplementar a formação do aluno, oferecendo recursos que eliminem as barreiras que o impedem de terem acesso ao conhecimento na sala de aula. Desse modo, torna-se ainda mais necessário que professor do ensino comum e do AEE se articulem, para que os mesmos estejam inteirados das demandas dos alunos na sala de aula comum bem como no AEE e assim possam definir conjuntamente as melhores estratégias para favorecer a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Mantoan (2010) explicita que o professor de Educação Especial socializa os equipamentos e recursos que são utilizados pelo aluno com seus colegas do ensino comum, tornando o ambiente mais cooperativo.

Nesse sentido, é essencial que esses educadores estabeleçam uma articulação, atuando em equipe e buscando nessa inter-relação construir uma ação pedagógica, condizente com as demandas existentes no processo de aprendizagem dos alunos público da Educação Especial.

Assim, evidencia-se que quando se trata de Educação Inclusiva, não há espaço para um trabalho isolado e fragmentado. É indispensável que haja a articulação, na qual todos os professores, bem como os demais membros da comunidade escolar estejam envolvidos e engajados, de tal modo que estabeleçam parcerias, e construam um trabalho conjunto e colaborativo, visando contribuir para que os alunos tenham o pleno acesso e participação no processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Ropoli *et al* (2010) identificam alguns eixos de articulação no trabalho de professores do AEE e do ensino comum, tais como: elaboração conjunta de planos de trabalho junto ao Projeto Político Pedagógico; estudo e identificação do motivo pelo qual o aluno é encaminhado ao profissional de AEE; discussão conjunta dos planos de AEE; parceria no desenvolvimento

de materiais didáticos e recursos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno; e a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar.

Considerando esses eixos de articulação, entende-se que mesmo que os professores do ensino comum e da Educação Especial tenham funções e frentes de trabalho distintas, é possível e necessário que eles desenvolvam ações e responsabilidades compartilhadas, além de suas funções estarem também abertas a interfaces com todos os segmentos do ambiente escolar, pois a inclusão realmente mobiliza e transforma a dinâmica da escola em sua totalidade.

Considerações finais

A inclusão se constitui um dos maiores desafios propostos à escola na contemporaneidade, visto que incluir a todos os alunos em suas diferenças requer da escola a quebra de paradigmas educacionais engessados e voltados para a homogeneização dos alunos.

Embora reconheçamos os avanços ocorridos nas últimas décadas, no que concerne a elaboração de políticas educacionais sob o viés inclusivo, e de como esse aparato legal promove e impulsiona o desenvolvimento da escola inclusiva, é sabido que a legislação por si só não é capaz de assegurar a inclusão escolar. Isso porque a escola para se tornar inclusiva, requer além de estrutura e equipamentos, uma reorganização como um todo, abrangendo aspectos administrativos e principalmente pedagógicos. Sobretudo, a inclusão se dá a partir de ações contínuas e intencionais que possam efetivamente garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

É nesse contexto que os profissionais da educação, são conclamados a ressignificar suas concepções sobre educação, aprendizagem e o papel social da escola frente aos pressupostos inclusivos, tendo em vista a necessidade de um maior envolvimento

de todos os membros da comunidade escolar com a inclusão, pois, é partindo de um trabalho conjunto e colaborativo, em que professores da sala de aula comum e do AEE, bem como coordenadores e gestores, serão capazes de oferecer aos alunos público da Educação Especial as condições favoráveis para sua inclusão escolar.

Referências

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor de Atendimento Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BERSH, Rita. **Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado**: conceitos que apoiam a inclusão de alunos com deficiência. O desafio das diferenças nas escolas/ Maria Teresa Ègler Mantoan (organizadora) 3ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de novembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL, **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.**

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos:**

plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/ Tailândia, 1990.

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, 2015.

MACHADO, Rosângela. **Educação Inclusiva:** revisar e refazer a cultura escolar. O desafio das diferenças nas escolas/ Maria Teresa Égler Mantoan (organizadora) 3ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição. 5ª impressão. São Paulo: Moderna 2003.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. dos. **Atendimento Educacional Especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. 1ª. ed: Moderna, São Paulo, 2010.

MANTOAN, M. T. E. (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo; Summus Editorial, 2015 – Novas Arquiteturas Pedagógicas.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva / - Brasília: MEC. SEESP; [Fortaleza]: UFC 2010.

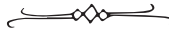


IMAGEM CORPORAL EM ADOLESCENTES DO SEXO FEMININO E SUA RELAÇÃO COM OS TRANSTORNOS ALIMENTARES E A MÍDIA

Lillian Luciana Barroso¹

Introdução

A adolescência pode ser entendida como uma fase evolutiva do ser humano marcada por diversas transformações biológicas, emocionais e sociais (CONTI M. A et al., 2005). Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (EISENSTEINE, 2005).

De acordo com Ciampo (2010), a identidade do indivíduo é estruturada no decorrer da vida, mas na adolescência ele aprimora e exterioriza mais intensamente características como crenças e sexualidade. Assim, como afirma Neumark Sztainer et al. (2004), a adolescência é o período mais crítico de formação de identidade, onde o risco de insatisfação corporal é ainda maior e isso perturba a autoimagem e a autoestima, podendo predispor a transtornos psicológicos.

A Imagem Corporal é a figura do corpo humano formada na mente. É um fenômeno singular, estruturado na experiência existencial e individual do ser humano consigo mesmo, com as outras pessoas e com o universo (TAVARES, 2003). Para Grogan (2008), a Imagem Corporal é uma percepção de sentimentos e pensamentos que um indivíduo tem sobre seu próprio corpo.

1 Graduada em Educação Física pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena. Graduada em Pedagogia pela Unicesumar. Pós-graduada em Educação Física Escolar e Atividades Recreativas pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e Pós-graduada em Gestão Escolar pela FAVENI. Professora atuante na rede pública de ensino. E-mail: lillipqna@gmail.com

De acordo com Abreu (2004), principalmente a anorexia nervosa, a bulimia nervosa e os Transtornos Alimentares não especificados, doenças que alteram a percepção corporal. Pesquisadores justificam que, muitas vezes, as meninas não sabem lidar com tantas mudanças simultâneas, as quais as afastam do padrão de beleza divulgado pela mídia, que prega um corpo magro e esbelto (SHERER, 2010).

Os estudos já realizados no Brasil e no mundo mostram números elevados de insatisfação corporal entre as adolescentes. No entanto, as relações existentes entre os sintomas de Transtornos Alimentares, a Imagem Corporal e a mídia são pouco pesquisados em adolescentes do sexo feminino, demonstrando a necessidade de investigar o assunto.

Baseado nestes aspectos, o objetivo do presente estudo foi pesquisar sobre o índice de insatisfação corporal em adolescentes do sexo feminino e buscar alguma associação com a ocorrência de sintomas de Transtornos Alimentares e a influência da mídia. Trata-se de um estudo descritivo desenvolvido através de um levantamento bibliográfico sobre Imagem Corporal e sua influência no comportamento alimentar de adolescentes e a influência da mídia. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em artigos científicos, textos de publicações científicas, nacionais e internacionais e livros específicos dos últimos 20 anos.

Desenvolvimento

Adolescência

De acordo com a OMS (1995), cronologicamente, a adolescência corresponde ao período de 10 a 19 anos, sendo este dividido em duas fases: a primeira: 10 a 14 anos que inclui o início das mudanças da puberdade, e a segunda: 15 a 19 anos que se caracteriza pelo crescimento e desenvolvimento morfológico.

No entanto, sabe-se que essa fase é definida por outras questões que vão além das mudanças de uma simples faixa etária ou biológicas, perpassada pela situação de gênero, classe social e contextos socioculturais (MATHEUS, 2003).

Krause (2010), afirma que a adolescência é um dos períodos mais desafiadores do desenvolvimento humano, pois é uma época de transformações fisiológicas, psicológicas e cognitivas, apresentando impacto direto nas necessidades nutricionais e no comportamento alimentar. Weis (2013) complementa a ideia ao observar que há uma preocupação das adolescentes em fazer parte do grupo de mulheres esqueléticas impostos pela sociedade. Assim, as adolescentes utilizam tentativas e esforços, ambos insanos, que podem levar a graves consequências.

Imagem corporal

A imagem corporal é um constructo psicológico que se desenvolve por meio de pensamentos, sentimentos e percepções das pessoas sobre sua aparência geral, das partes do corpo e das estruturas e funções fisiológicas. No entanto, essas percepções podem ou não corresponder à realidade (HART, 2003).

Na imagem corporal, segundo Turtelli (2002), estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal expressada nos gestos, no olhar e no corpo em movimento:

O movimento é essencial para a construção da imagem corporal, pois através dele se pode adquirir conhecimento sobre o próprio corpo. Essa relação acontece no duplo sentido, tanto o movimento é necessário para a percepção do corpo como o conhecimento dos segmentos corporais é fundamental para a realização de qualquer movimento (TURTELLI, 2002 p.19).

A Imagem Corporal é resultado de um esforço contínuo e nunca é estática ou completa, sendo susceptível a rupturas coerentes com as constantes mudanças das situações vitais (SCHILDER, 1999).

Transtornos Alimentares

Os Transtornos Alimentares são doenças psíquicas caracterizadas por alterações do comportamento alimentar e que, na sua maioria, afetam adolescentes e adultos jovens do sexo feminino, podendo originar prejuízos biológicos, psicológicos e aumento da morbidade e mortalidade (SAITO, 2001).

Os Transtornos Alimentares mais comuns são Anorexia Nervosa e a Bulimia Nervosa. Scherer nos auxilia a compreender sobre a temática quando aponta que:

A anorexia nervosa é caracterizada pela perda de peso intensa às custas de restrição auto imposta da ingestão de comida em busca da magreza obsessiva, bem como a distorção da Imagem Corporal. Já a bulimia nervosa é caracterizada pela ingestão compulsória de alimentos, seguida de sensação de perda de controle, acompanhada pelo sentimento de culpa, os quais levam a comportamentos compensatórios, como a indução de vômito. (Scherer 2010 p22).

Essas duas doenças estão relacionadas por apresentarem sintomas em comum: uma ideia que envolve uma preocupação excessiva com o peso, distorção da imagem corporal e um medo excessivo de engordar (SAITO, 2001).

Os Transtornos Alimentares não especificados, são aqueles transtornos relevantes clinicamente, mas que não se encaixam na Anorexia Nervosa ou Bulimia Nervosa. São classificados como TA: a compulsão alimentar, purgação, prática exagerada de exercícios e jejum por tempo prolongado, entre outros.

Influência da mídia

A mídia adquiriu imenso poder de influência sobre os indivíduos, generalizou a paixão pela moda, expandiu o consumo de produtos de beleza, anunciou transformações nos corpos de pessoas famosas - por meio da cirurgia plástica - e tornou a

aparência uma dimensão essencial da identidade para um maior número de mulheres e homens (CASTILHO, 2001).

Segundo Apostólico (2006, p.12), a mídia possui “ingredientes que fazem parte do processo de hipnose e sedação produzidas pelas imagens”. Uma vez que acredita que o princípio de dominação e poder é favorecido por meio da televisão e da cultura de massa.

Existem evidências de que a mídia tem influência sobre os distúrbios na imagem corporal e na alimentação, pois ao mesmo tempo em que exige corpos perfeitos, estimula práticas alimentares não saudáveis. (SAIKALI et al., 2004).

Relacionando adolescência, imagem corporal, transtornos alimentares e a mídia

O indivíduo na adolescência demonstra uma profunda e contínua preocupação com seu peso, visando o padrão de beleza imposto socialmente (em casa, na escola e na mídia em geral) e a exclusão do meio em que habite caso esteja fora desse padrão de perfeição idealizado. “A Escola e principalmente a Educação Física, que privilegiam os componentes e as manifestações da cultura corporal do movimento humano, exigem do professor de Educação Física um profundo conhecimento sobre a adolescência” (PETROSKI, 1999; p.31).

A preocupação com a aparência referente à imagem corporal tem aumentado a cada dia na sociedade atual entre adolescentes por tentarem copiar e moldar o seu corpo aos conformes da coletividade contemporânea que idealiza de fato o corpo magro, esculpido e aparentemente perfeito (KOSTANSKI et al, 2004, p. 1317-1325).

Dessa maneira, Petroski et al.(2011), afirmam que em torno a tantas mudanças, um protótipo de corpo físico vem sendo idealizado, a magreza extrema entre as mulheres e o perfil atlético entre os homens, relacionando-se diretamente com o sentimento de bem estar e realização com a imagem corporal, salienta-se ainda

que a insatisfação de adolescentes com a imagem corporal prevalece de forma espantosa durante essa fase da vida.

Petroski (2011), também corrobora ao apontar que os adolescentes são influenciados por tendências sociais e culturais, sendo obrigados a materializar o perfil de corpo ideal da cultura, da sociedade na qual estão inseridos no seu próprio corpo.

Para Conti (2005) e Petroski (2012), os estudos têm mostrado grande prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes, sendo mais acentuada no sexo feminino.

Em se tratando de insatisfação corporal, foram realizados estudos em diferentes países, onde se sugere que grupos especialmente do sexo feminino, apresentam com frequência, insatisfação com a sua imagem, temor a obesidade e consequentemente uma imagem negativa de si próprio, com tendência a utilizarem técnicas para controle de peso (NUNES et al., 2002).

Conti Frutuoso e Gambardella (2005) pesquisaram a associação entre excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes, concluíram que as adolescentes com sobrepeso estavam insatisfeitas com sua imagem em relação às diversas áreas corporais.

Matsud (2000) analisou uma amostra como um todo e observou que 32% das adolescentes comentaram já ter feito dieta para emagrecer, pois estavam insatisfeitas com o seu corpo, o que reforçaria a hipótese de que a percepção da aparência corporal pode influenciar o consumo alimentar.

Um estudo realizado com 1.543 adolescentes de 15 a 19 anos, no Canadá, revelou que as mulheres se percebiam mais gordas e insatisfeitas com o próprio corpo, o que leva a uma modificação dos hábitos alimentares, até o desenvolvimento da bulimia (FERNANDES, 2007).

Amaral et al (2015) avaliou 327 meninas, entre 9 e 14 anos, estudantes das escolas públicas da rede estadual de Barbacena/MG. As participantes deste estudo apresentaram elevada prevalência de

insatisfação corporal, estando associada à influência sócio cultural, a faixa etária e a idade da menarca.

Outro estudo desenvolvido por Petroski (2011), abordando o tema “Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes de uma cidade de pequeno porte: associação com sexo, idade e zona de domicílio” mostrou que a prevalência de insatisfação com a imagem corporal nas adolescentes do sexo feminino é elevada.

Costa (2013), também acrescenta ao realizar um estudo em uma escola pública no bairro de Jurujuba / Niterói / RJ, o qual mostrou como um de seus resultados o fato de que a expectativa em relação ao emagrecimento parece tornar mais evidente a insatisfação com o próprio corpo nas adolescentes do sexo feminino.

As pesquisas de Martins et al (2010) permitem concluir que as prevalências de insatisfação com a imagem corporal e de sintomas de anorexia e bulimia foram elevadas, demonstrando a necessidade de intervenções nas escolas públicas com o objetivo de prevenir o desenvolvimento de distúrbios alimentares nas adolescentes.

Assim, Weis (2013), nos mostra que a preocupação em fazer parte do grupo de mulheres esqueléticas impostos pela sociedade faz com que adolescentes façam uso das mais insanas tentativas e esforços, que podem levar a graves consequências.

Estes resultados indicam a importância do professores, especialmente o professor de Educação Física, de desenvolver estratégias que alertem às adolescentes para o fato de que os “corpos perfeitos” difundidos pela mídia não passam de imagens manipuladas e artificiais (AMARAL et al 2015).

Conclusão

O levantamento bibliográfico revelou uma alta prevalência de insatisfação corporal entre os adolescentes, mostrando que é necessário desenvolver estratégias que alertem às adolescentes para o fato de que os “corpos perfeitos” difundidos pela mídia não passam de imagens manipuladas e artificiais. Algumas adolescentes nessa

fase da vida, além de se cobrarem por não terem o tão sonhado corpo perfeito, enfrentam uma grande pressão da sociedade em que vivem.

Além da influência da mídia, a influência social no meio familiar e entre amigos encoraja a insatisfação corporal e estão entre as maiores causas de distorção e insatisfação da imagem corporal de adolescentes; diminuindo assim sua autoestima e aumentando o risco de depressão (SOUZA, 2012).

É de suma importância um trabalho em conjunto entre: pais, educadores e provedores de saúde, no intuito, de encorajar mudanças com mensagens positivas para aumentar a satisfação corporal e o desejo de cuidar do próprio corpo (NEUMARK-SZTAINER et al., 2004).

Referências

ABREU CN, FILHO R. **Anorexia nervosa e bulimia nervosa** – abordagem cognitivo-construtivista de psicoterapia. *Revista Psiquiatria Clínica*;31(4) p.177-183, 2004.

AMARAL A.C.S, BARROSO L.L. e PONTES C.F. **Imagem corporal em meninas adolescentes**: prevalência de insatisfação entre a maturação sexual, influência sociocultural e transtornos alimentares. (TCC para a obtenção do Título de Licenciado em Educação Física), do IF Sudeste d Minas - Campus Barbacena/ MG. 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Practice Guideline For The Treatment Of Patients With Eating Disorders**; 3th ed. 2006

APOSTÓLICO, C. **Telenovela: o olhar capturado-construção da tríade telespectador, corpo e imagem**. [Dissertação Mestrado - Programa de Estudos Pós Graduados em Comunicação e Semiótica]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BORGES GA, SCHWARZTBACH C. Idade da menarca

em adolescentes de Marechal Cândido Rondon - PR. **Revista Brasileira Cineantropometria Desempenho Humano**; 5(2): p.15-21. 2003

CASTILHO, S.M. **A imagem corporal**. Santo André, SP: ESET, Editores Associados, 2001.

CIAMPO L.A.D, CIAMPO I.R.L.D. Adolescência e imagem corporal. **Revista Adolescência Saúde**;7: p. 55-59, out/dez 2010.

CONTI, M. A.; FRUTUOSO, M. F. P.; GAMBARDELLA, A. M. D. Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes e sua relação com a maturação sexual. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**;15(2):36-44. 2005.

COSTA, S.M.B. da. **O CORPO E A IMAGEM CORPORAL EM ADOLESCENTES**: Um estudo numa escola pública no bairro de Jurujuba / Niterói / RJ. 2013.

EISENSTEIN E. **Adolescência**: definições, conceitos e critérios. *Adolescência e Saúde*; 2 (2): 6-7. 2005.

FERRIANI, M. G. C.et al. Autoimagem corporal de adolescentes atendidos em um programa multidisciplinar de assistência ao adolescente obeso. **Revista Brasileira Saúde Materno Infantil**, v.5, São Paulo: 2005.

FERNANDES, A. E. 2007. **Imagem corporal**. v. 3, p. 96, 2007.

GROGAN, S. **Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children (second edition)** (New York and London: Taylor & Francis). 2008

HART, E. A. Avaliando a imagem corporal. In: TRITSCHLER, K. **Medida e avaliação em Educação Física e esportes de Barrow & McGee**. 1. ed. Barueri: Manole. p. 457-488, 2003

KRAUSE, **Alimentos, nutrição e dietoterapia** / L. KATHLEEN MAHAN, SYLVIA ESCOTT STUMP et al. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

KOSTANSKI, M. F., A. & G., E. Current conceptualization of body image dissatisfaction: Have we got it wrong? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 2004.

MATHEUS, T. C. **O discurso adolescente numa sociedade na virada do século**. Psicologia. USP; v. 14, n. 1, São Paulo, 2003.

MATSUD, **Revista psiquiatria clínica**. vol.33 no.6 São Paulo, 2000.

MARTINS C.R. et al. Insatisfação com a imagem corporal e relação com estado nutricional, adiposidade corporal e sintomas de anorexia e bulimia em adolescentes. **Revista Psiquiatria**;32(1): p.19-23. 2010

NEUMARK-SZTAINER, D.; WALL, M.; STORY, M.; FULKERSON, J. A. Are family meal patterns associated with disordered eating behaviors among adolescents? **J. Adolesc. Health**, v. 35, n. 5, p. 350-359, 2004.

NUNES, M. A. et al. **Influencia da percepção do peso e do índice de massa corporal nos comportamentos alimentares anormais**. Revista brasileira de psiquiatria, São Paulo, v.23, n.1, p. 21-27, 2001.

OMS (Organización Mundial de La Salud). **La Salud de los Jóvenes: Un Reto y una Esperanza**. Geneva: OMS, 1995.

PETROSKI E.L; VELHO NM; DE BEM M.F.L. Idade de menarca e satisfação com o peso corporal. **Revista Brasileira Cineantropometria Desempenho Humano**;1(1): p.30-36, 1999.

PETROSKI E.L; SILVA, A.F; PELEGRINI, A. Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes de uma cidade de pequeno porte: associação com sexo, idade e zona de domicílio. **Revista Brasileira Cineantropometria Desempenho Humano**, 13(3): p. 202-207, 2011.

PETROSKI E.L; PELEGRINI A, GLANER MF. **Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes**. Ciência e Saúde Coletiva; 17(4): p.1071-1077,

2012.

SAITO M.I., SILVA Lev. **Adolescência: prevenção e risco.** Transtornos alimentares: anorexia nervosa e bulimia. São Paulo: Atheneu; p. 269-76, 2001.

SAIKALI, C. J. et al. A Imagem corporal nos transtornos alimentares. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 31, n. 4, p. 154, 2004.

SCHERER F.C. et al. Imagem corporal em adolescentes: associação com a maturação sexual e sintomas de transtornos alimentares. **Jornal Brasileiro Psiquiatria**; 59(3): p.198-202, 2010.

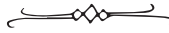
SCHILDER, P. **A imagem do corpo:** as energias construtivas da psique. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 7-13, 1999.

SOUSA, T. M. DA S. **Autoimagem corporal e sua influência no comportamento alimentar de adolescentes.** Monografia (Bacharelado em Nutrição). Universidade Federal do Piauí. Picos-PI, 2012.

TAVARES, M. C. G. C. **Imagem corporal, conceito e desenvolvimento.** São Paulo: Manole, 2003.

TURTELLI, L. S.; TAVARES, M. C. G. C. & DUARTE, E. Caminhos da pesquisa em imagem corporal na sua relação com o movimento. **Revista brasileira de ciências do esporte**. V. 24, n.1, 2002.

WEIS, A. **Transtorno alimentar e variáveis comportamentais relacionadas ao exercício físico em academia de ginástica.** Dissertação (Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Educação Física). Curitiba: Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná; 2013:74f.



DEFICIÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E IMPORTÂNCIA DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lillian Luciana Barroso¹

Priscila Patrícia Moura Oliveira²

Introdução

A disciplina Educação Física, como alguns autores acreditam, teve sua origem relacionada aos colonos, imigrantes e militares, em diversas partes do país, devido às atividades relacionadas à aptidão física, ao lazer, disciplina corporal, dentre outros, e hoje faz parte das matérias do núcleo comum a serem desenvolvidas na educação básica. A Educação Física é obrigatória em todos os níveis de ensino, salvo algumas exceções previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, ficando a cargo das escolas a decisão de escolher qual profissional irá ministrar as aulas de Educação Física nessa fase escolar. No estado de Minas Gerais é mais comum a aula de Educação Física ser ministrada pelo professor licenciado no conteúdo (Lei Estadual nº 17.942/2008). No entanto, esta Lei Estadual deixa “brechas”, assim como a LDB, o que abre uma interrogação quanto a importância do professor

-
- 1 Graduada em Educação Física pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena. Graduada em Pedagogia pela Unicesumar. Professora atuante na rede pública de ensino. Pós-graduada em Educação Física Escolar e Atividades Recreativas pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e Pós-graduada em Gestão Escolar pela FAVENI. E-mail: lillipqna@gmail.com
 - 2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: priscilaoliveira_@hotmail.com

licenciado em Educação Física. No município de Barbacena, há Lei n.º 3.330, de 27 de junho 1996, que dispõe sobre o estatuto e o quadro do magistério municipal. Neste regramento, responsável por estabelecer a organização e alocação dos profissionais do magistério na cidade, a Educação Física nem é mencionada.

Os conteúdos mais trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental são o aumento das habilidades motoras, consciência corporal, além da interação social, que quando bem explorados, podem contribuir e muito para o desenvolvimento da criança. Portanto, os profissionais que irão trabalhar essa temática devem possuir qualificação específica para tal. Dessa forma, faz-se necessário um olhar cada vez mais crítico sobre a realidade, sendo fundamental investigar a importância da atuação do professor graduado em Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus benefícios para o público alvo: os alunos.

Diante do exposto, tem-se o seguinte problema da pesquisa: Quais as políticas públicas existentes para a disciplina de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual e municipal de Barbacena?

Para responder o problema da pesquisa, traçam-se os objetivos, dos quais o geral foi estabelecer um comparativo entre as legislações estaduais e municipais no que tange ao conteúdo de Educação Física de acordo com as premissas existentes nas diretrizes educacionais. Os objetivos específicos foram os seguintes: apurar, nas referidas legislações, a qual profissional cabe à atribuição de lecionar o conteúdo; e observar, nos documentos oficiais existentes, a importância dada ao conteúdo de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental.

A realização do estudo justifica-se pela real importância que a Educação Física tem para o desenvolvimento global do ser humano, sendo fundamental maior atenção para esse componente curricular, principalmente nos anos iniciais.

O desenvolvimento deste trabalho deu-se por meio de pesquisa bibliográfica, e encontra-se estruturado em dois capítulos.

No primeiro enfocou-se a contextualização da Educação Física no Brasil, e a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo, apresentam-se as leis que envolvem a Educação Física e também apresentam-se a análise e discussões dos resultados da pesquisa bibliográfica.

O surgimento da Educação Física no Brasil

A história da Educação Física no Brasil se iguala ao seu descobrimento em 1500, onde, conforme Soares (2012) houve certamente a primeira aula de ginástica e recreação. Esta foi relatada pelo escrivão Pero Vaz de Caminha, em uma carta enviada para a coroa portuguesa, descrevendo que os indígenas ao som de uma gaita dançavam, saltavam e giravam alegremente, praticando atividades físicas de forma natural e ao mesmo tempo utilitária. Mas estava muito longe da Educação Física Escolar.

De acordo com Darido e Rangel (2005), a Educação Física passa a fazer parte da escola com a Reforma Couto Ferraz em 1851, tornando-se obrigatória nas escolas do município da Corte. Com o passar dos anos, a área foi assumindo características e objetivos de acordo com as necessidades sociais que surgiam (eugenia – higienista – esportivista – psicomotora – construtivista – desenvolvimentista e crítica).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Física para o primário e médio. Na Lei 5692/71 a Educação Física passou a ser uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (BRASIL, 1997).

Conforme o PCN (1997) elucida, foi possível perceber grandes mudanças na Educação Física para a escola, porém não muito satisfatórias, pois eram voltadas a atender aos objetivos da classe dominante. Como aconteceu nos anos 70, onde, para manter a Ordem e o Progresso, o governo militar investiu na Educação Física pautada no nacionalismo e na segurança nacional.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1997, p. 21). A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se que:

Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país. (BRASIL, 1997, p. 21).

Através das abordagens desenvolvidas na década de 1980, as relações entre a Educação Física e a sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da Educação através do questionamento do seu papel e a sua dimensão política (OLIVEIRA et al., 2012).

Como percebemos, ao longo dos tempos a Educação Física passou por momentos de grande importância e de nenhuma relevância, nem sempre fazendo sempre parte do currículo escolar. Mas hoje “as aulas de Educação Física, ao contrário das épocas passadas, e segundo o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, foram incorporadas à proposta pedagógica escolar, como componente curricular da educação básica...” (BRASIL, 1996, p.10).

É possível afirmar que a Educação Física tornou-se cogente para a matriz curricular usada para fins eugênicos e higiênicos desde a década de 80. De acordo com Rodrigues (2013), considerando-se a esfera escolar, a sua contribuição é irrefutável no “fortalecimento do organismo”, atua ainda, melhorando a saúde física e mental das

crianças, “propiciando o desenvolvimento de habilidades úteis à vida, criando hábitos culturais de higiene”.

A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental

São várias as frentes de atuação da Educação Física no nível inicial do Ensino Fundamental. Os conteúdos mais trabalhados neste nível englobam a interação social e o aspecto motor, que, podem contribuir e muito para o desenvolvimento global da criança.

Segundo Júnior (2017), o processo de aprendizagem está diretamente associado às experiências vividas. Logo, a Educação Física, por meio de seus aspectos mais amplos abrangidos durante as aulas tais como cultura, movimento, sociabilidade, dentre outros, será uma das grandes responsáveis por esse processo dentro da escola.

De acordo com Aquino (2012), por meio das aulas de Educação Física na escola, é possível trabalhar todos os elementos psicomotores, que devem ser planejados e sistematizados nas aulas de Educação Física de forma responsável e com fundamentação para que, ao invés de ajudar, não atrapalhem o desenvolvimento do aluno. Costa (2017) et al corrobora, afirmando que:

(...) A Educação Física tem por finalidade promover o desenvolvimento psicomotor das crianças, ajudando-as a adquirirem uma consciência que as auxiliará em seu cotidiano e, sua prática deve essencialmente fazer parte no âmbito escolar, uma vez que a escola é o meio educacional mais efetivo e eficiente para a realização desta prática (COSTA et al, 2017, p.15).

Além do aspecto motor trabalhado por esses elementos, há o envolvimento de outros, tais como intelecto, afetividade e sociabilidade. “A Educação Física na escola se apresenta muito além do desenvolvimento motor e da aptidão física do aluno, mas também na utilização da prática reflexiva sobre a cultura corporal em seus aspectos mais amplos” (SOARES, 2012. p. 5).

Acredita-se que a psicomotricidade, se trabalhada no contexto escolar, pode auxiliar no processo de aprendizagem das crianças. Contudo, para que isso aconteça, é importante que os professores acompanhem as etapas corporais, afetivas e cognitivas (RAMOS; FERNANDES, 2011).

Faz-se necessário, portanto, empreender estudos de maneira a compreender como se dá o oferecimento da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange principalmente à caracterização do profissional responsável frente à sua formação para tal.

Mesmo com alguns respaldos, a própria lei abre precedentes que possibilitam a atuação de dois profissionais diferentes. Um seria o professor regente, com formação em Normal Superior ou em Pedagogia, e o outro seria um professor especialista na área, graduado em licenciatura em Educação Física, também em nível superior. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 encontramos somente de forma explícita e taxativa a obrigatoriedade do ensino de Educação Física em toda a Educação Básica, porém esta não dita qual o profissional responsável por ministrar esta tão importante disciplina.

No que diz respeito aos aspectos históricos a disciplina Educação Física necessita ser enfatizada com o mesmo grau de relevância das demais disciplinas. Portanto, sem menosprezar o papel dos pedagogos, nos anos iniciais as aulas devem ser lecionadas por pessoas habilitadas, graduadas para tal função, para que possa acontecer da melhor forma e dentro das condições possíveis. (SANTANA et al, 2012).

Em um estudo de caso feito por Almeida (2011), são analisadas as aulas de Educação Física de uma professora regente (formada em Pedagogia) e constata-se que, apesar de as aulas serem bem interessantes, existe uma repetição no conteúdo didático abordado. A autora aponta a formação continuada como alternativa para a melhoria dessas aulas.

Diante da relevância inquestionável da disciplina de Educação Física é necessário que o profissional seja apto para ministrá-la, isto é, que seja graduado e capacitado para exercer tal tarefa, principalmente nestas primeiras fases educacionais, onde o profissional deve estar familiarizado com a comunidade escolar, a fim de beneficiar o desenvolvimento dos envolvidos (RODRIGUES, 2013).

O professor de Educação Física contribui muito para o enriquecimento das experiências pedagógicas, afinal possui um conhecimento bem aprofundado das vivências motoras, favorecendo o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e emocionais.

A regulamentação legal em nível municipal, estadual e federal da Educação Física no município de Barbacena – Minas Gerais

Por muito tempo, a Educação Física tem tentado ocupar seu lugar de direito no ambiente escolar e procurado afirmar sua importância no desenvolvimento integral dos alunos. Uma das formas de afirmação se dá pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que regulamenta a disciplina como componente curricular obrigatório (salvo algumas exceções) em toda a educação básica, deixando a cargo das escolas a decisão de escolher qual profissional irá ministrar as aulas de Educação Física nessa fase escolar.

Em 2008, o Governador do Estado de Minas Gerais, Aécio da Cunha Neves, sancionou a Lei nº 17.942, que dispõe sobre o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas do sistema estadual de educação. O primeiro artigo não é muito diferente da Lei nº 9394/96:

Art. 1º A educação física é componente curricular obrigatório de todas as séries ou anos dos ciclos dos níveis fundamental e médio de ensino das escolas públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Educação. Parágrafo Único. Como atividade extracurricular, a educação física abrange práticas

socioeducativas diversas desenvolvidas no âmbito do desporto educacional e visa a contribuir para a formação integral do aluno. (BRASIL 1996 p.1)

O segundo artigo da lei estadual abre a possibilidade de a Educação Física ser dada no contra turno, desde que haja vaga para o aluno no estabelecimento de ensino. O terceiro artigo menciona os professores: “São reservados ao detentor de diploma de Curso Superior de Graduação em Educação Física, na modalidade de licenciatura plena, o exercício da docência e a orientação prática do componente curricular de que trata a lei” e, em um parágrafo único diz: “O docente habilitado em educação física, com licenciatura plena, poderá integrar as equipes responsáveis pela realização das atividades extracurriculares de que trata o parágrafo único do art. 1º”. Verifica-se, portanto, que não há exigência quanto ao professor de educação física. O artigo 4º deixa bem clara essa abertura:

Art. 4º Nas localidades em que haja falta comprovada de professor habilitado nos termos do caput do art. 3º, os órgãos competentes do Sistema Estadual de Educação, na organização do quadro de pessoal e designação para o exercício de função pública na rede estadual de ensino, fixarão critérios alternativos para preenchimento das vagas, em consonância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (MINAS GERAIS 2008 p. 1).

Na Resolução SEE Nº 4.265/2020, que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais na rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o ano de 2020, temos o artigo 5º que trata sobre a Educação Física. Apesar deste citar a obrigatoriedade do componente curricular, apresenta dois incisos que não deixam clara a obrigatoriedade do profissional habilitado.

O primeiro diz que o professor efetivo e o estabilizado, ambos habilitados no componente curricular Educação Física somente poderão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental se não houver aulas disponíveis nos anos finais e no Ensino Médio. Já o segundo menciona que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o componente curricular de Educação Física será ministrado pelo

professor habilitado, de acordo com a Lei Estadual nº 17.942/2008, e, na falta de profissional habilitado para designação, às aulas serão ministradas pelo próprio Regente de Turma.

Em Barbacena, a Lei nº 3.330, que dispõe sobre o Estatuto e Quadro do Magistério Municipal, nem menciona a disciplina Educação Física. Observa-se ainda que em todas as escolas municipais da cidade não temos professor habilitado de Educação Física. Dessa maneira, a disciplina é ministrada pelo professor regente.

Como nos apontam as autoras Hess e Toledo (2011), mesmo mudando de forma positiva o status da Educação Física na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 não garante a especificação da presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, nem que os profissionais que ministram estas aulas tenham uma formação específica. E isso se reflete em todas as aulas de Educação física do Estado de Minas Gerais e também nos municípios, como Barbacena.

Discutindo a importância do profissional habilitado para as aulas de Educação Física

Alguns estudos na área como o estudo de Costa (2017) mostram que o professor de Educação Física é um profissional necessário e indispensável para a formação integral das crianças, utilizando-se do movimento, como base para a educação psicomotora, a fim de atingir o máximo de aproveitamento e desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo.

Em um estudo, Silva et al (2011) verificaram, na visão dos responsáveis (pais, avós, outros), a importância da Educação Física no desenvolvimento motor das crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental. Constatou-se, também, a importância que o professor de Educação Física tem nesse processo de desenvolvimento, estimulando as crianças, e no fim obtendo um

resultado satisfatório, esses responsáveis disseram que suas crianças se desenvolveram de forma bem mais coordenada.

Os estudos de Contreira e Krug (2010), entrevistando pedagogas, as seis professoras participantes alegaram ser o professor licenciado em Educação Física o profissional mais indicado a trabalhar com os alunos a referida disciplina. Para tanto, alegaram a falta de preparação e aprofundamento teórico para atuarem com a disciplina, além de reforçarem a importância dela para os alunos.

Outra pesquisa realizada por Ferreira e Torres (2013), assemelham-se aos estudos de Contreira e Krug (2010), entrevistando pedagogos, na opinião dos participantes, as aulas de Educação Física têm trazido benefícios aos alunos e deveriam ser ministradas por profissional de Educação Física, tendo em vista a especificidade do trabalho.

E também trazemos a investigação feita por Silveira e Panda em 2012, que também corrobora com os resultados encontrados acima, na qual, entrevistou 13 professores pedagogos que desenvolvem a Educação Física, os pedagogos afirmaram que não possuem qualificação e nem habilitação para tal, mostraram-se inseguros principalmente quanto à adequação das atividades físicas ao desenvolvimento motor da criança. Segundo o estudo sentem-se despreparados e gostariam de poder contar com um profissional de Educação Física no processo de educação de seus alunos, salientando a importância do mesmo.

Considerações Finais

Pode-se constatar com este estudo a importância da disciplina Educação Física para o desenvolvimento dos alunos e as contribuições diversas que um profissional habilitado pode acrescentar.

As leis atuais (Federais, Estaduais e Municipais) deixam muito em aberto a atuação dos profissionais nas aulas de Educação Física, geralmente sendo dadas pelo pedagogo e não protegendo

o professor graduado em Educação Física, fazendo-se necessárias mais políticas públicas específicas essa área.

Espera-se que este trabalho colabore para novos estudos, podendo reforçar a efetivação da disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que esta possa ser direcionada por professor licenciado em Educação Física, dadas as amplas possibilidades de trabalhos que podem ser oferecidas aos alunos devido à especificidade da sua formação.

Conclui-se que o profissional necessário e indispensável para a formação integral das crianças é o professor de Educação Física, que utiliza o movimento, como base para a educação psicomotora, a fim de atingir o máximo de aproveitamento e desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo.

Referências

ALMEIDA, A. P. G. **A Educação Física no ensino básico de uma escola municipal de Belo Horizonte: experiência de uma “professora referência”**. Anais do XVII

COMBRACE / IV CONICE 2011. Porto Alegre, RS, Set. 2011. Disponível em: <http://cbce.empsite.ws/congressos/index.php/XVII_COMBRACE/2011/paper/view/3683/1506> Acesso em: 10 de mar. 2020

AQUINO, M. F. S. de et al. A psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 4, n. 14, 2012.

BARBACENA. **LEI N.º 3.330/1995**. Disponível em: <<http://barbacena.mg.gov.br/governo/estatutodomagisterio.pdf>> Acesso em 27 de mar. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

COSTA, M. de C. **A Importância da Educação Física para o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. 26f. TCC (apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física) Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Faculdade de Ciências da Educação E Saúde – FACES. Brasília, DF, 2017.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, H. S; TORRES, A. L. Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na percepção de pedagogos: Um estudo de caso . **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 4, art. 10, p. 183-194, Out./Dez. 2013.

HESS, C. M.; TOLEDO, E. de. **As implicações das leis na atuação dos professores nas aulas de Educação Física no início do ensino fundamental**. Anais do XVII COMBRACE / IV CONICE 2011. Porto Alegre, RS, Set. 2011. Disponível em: . Acesso em: 23 Mar. 2020

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 17.942/2008** Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17942-2008-minas-gerais-dispoe-sobre-o-ensino-de-educacao-fisica-nas-escolas-publicas-e-privadas-do-sistema-estadual-de-educacao>> Acesso em 27 mar. 2020

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.265/2020** Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4265-20-r%20-%20Public.16-01-20.pdf.pdf>> Acesso em 27 março 2020

RAMOS,C.S.; FERNANDES,M.M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. Lecturas, Educación Física y Deportes. **Revista Digital**. Ano 15. Núm. 153. 2011

RODRIGUES, I. V.; **A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I**. Portal Educação. 2013.

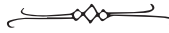
Disponível em: < <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/47188/a-importancia-da-praticada-educacao-fisica-no-ensino-fundamental-i>> Acesso em 23 mar. 2020

SILVA, V. S. *et al.* A importância da Educação Física Escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Visão dos responsáveis. **Revista EFDeportes**: Buenos Aires, (16) 156, 2011. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd156/a-educacao-fisica-escolar-do-ensino-fundamental.htm>> Acesso em 01 de mar. 2020

SILVEIRA, J. C. da; PANDA, M. D. J., Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de professor habilitado. In: **Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. 8 a 11 de maio de 2012. Disponível em <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Educacao%20e%20desenvolvimento%20humano/artigo/educacao%20fisica%20nos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental.pdf>> acesso em: 20 de mar. 2020

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista EFDeportes**. Buenos Aires.(17): 169, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes>. Acesso em 10 mar. 2020.

SANTANA, M. S.; SANTANA A. S.; OLIVIEIRA, R. de C. S. de; A importância da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve apreciação. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL “**Educação e Contemporaneidade**”. São Cristóvão-SE Brasil. 20 a 22 setembro 2012.



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Sidney Lopes Sanchez Junior¹

Natany Dayani de Souza Assai²

Silvia Fernanda de Souza Lordani³

Patrícia Ferreira Concato de Souza⁴

Márcia Ines Schabarum Mikuska⁵

Beatriz Haas Delamuta⁶

Introdução

A Educação Física escolar é um campo de pesquisa na área educacional, classificada como subárea da Educação Física, contudo, por conta de sua trajetória histórica e tradição, há

-
- 1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. e-mail: sid.educacaocp@gmail.com
 - 2 Docente Adjunta no Departamento de Química do ICex - Universidade Federal Fluminense da Universidade Federal Fluminense – UFF. Licenciada em Química (UEPG) e Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). e-mail: natanyassai@gmail.com
 - 3 Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN / UENP). É aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação (Doutorado) PPEDu / UEL.
 - 4 Mestre em Ensino pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino da UENP (2018-2020). Atualmente é professora no Município de Cornélio Procopio, na primeira etapa da Educação Básica
 - 5 Mestra em Métodos Numéricos em Engenharia - UFPR (2015). Atualmente é doutoranda no programa Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (UNOPAR).
 - 6 Doutoranda em Educação para a Ciência na Universidade Estadual de Maringá. Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Cornélio. Atualmente, professora da rede municipal de Ibiporã.

uma preocupação por parte dos docentes, bem como os documentos oficiais em superar a perspectiva fragmentada. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (BRASIL, 1998) na área da Educação Física sugerem que os conteúdos sejam trabalhados para desenvolvimento de atitudes, conceitos, procedimentos em todas as dimensões, sendo corporal, esporte, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas.

Na escola essa proposta se concretiza quando o aluno joga queimada, futebol de casais, basquetebol, entre outros jogos, juntamente sendo conscientizado da importância dos benefícios das práticas esportivas, bem como as diversas manifestações culturais. Assim, destaca-se o papel da Educação Física na formação do cidadão, para que possam lutar pelas melhorias das condições de vida e saúde, de trabalho e lazer.

No Brasil a Educação Física escolar recebeu influências de várias áreas do conhecimento, especialmente da medicina, ao pautar o discurso na saúde, higiene, eugenia, alicerçados em interesses militares e nacionalistas. Betti (1991) destaca que nos anos de 1960 os conteúdos das aulas de Educação Física centravam-se nos movimentos ginásticos europeus, e depois da escola francesa, que se tornou a maior referência na época, que preconizava uma Educação Física orientada pelos princípios anátomo-fisiológicos, visando o desenvolvimento do corpo e melhorias do funcionamento dos órgãos.

O período da década de 1960 foi marcado pela aprendizagem de movimentos ginásticos, desenvolvendo valores de obediência e submissão. Posteriormente, o Método Desportivo Generalizado (MDG) foi fortemente difundido no Brasil, o que enfatizava o caráter lúdico e formal da ginástica, ao incluir conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física escolar. O jogo esportivo nesse momento foi privilegiado para descobrir aptidões e gostos, autoconhecimento, trabalho em grupo, e objetivava preparar o sujeito para a vida (BETTI, 1991).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) apresenta que a Educação escolar tem por objetivo formar cidadãos e prepará-los para o mundo do trabalho, o que é reiterado com a homologação do documento basilar intitulado “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) (BRASIL, 2018), que apregoa o compromisso em formar cidadãos autônomos, para solidariedade, respeitar as diferenças, a diversidade, assegurando uma formação que compreende o indivíduo como global, especialmente ao se considerar a Educação Física no âmbito escolar.

A Educação Física escolar na BNCC está comprometida com as mudanças nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos que ocorrem ao longo da vida, e define direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ocorrer com base nos princípios éticos, políticos e estéticos em todas as etapas da educação. Como componente curricular, a Educação Física tem por objetivo tematizar as “práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidos por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 2013).

A Educação Física como parte do currículo escolar oferece inúmeras possibilidades para enriquecer as experiências na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto repertório cultural. Assim, é importante destacar que a Educação Física busca compreender o universo de saberes e experiências corporais, emotivas, estéticas, lúdicas, agonistas que orientam as práticas pedagógicas escolares, possibilitando a participação em atividades que desenvolvem a autonomia, lazer e saúde.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010) propõe a articulação da Educação Física com as áreas de Linguagem, contudo, resguarda suas singularidades em cada um de seus componentes. A BNCC organiza cada uma das práticas corporais em seis unidades temáticas que devem ser abordadas ao longo do Ensino Fundamental, como: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas corporais de aventuras. Tais unidades temáticas exigem

do professor uma abordagem multidisciplinar, dinâmica, com intencionalidade, o que requer uma formação ampla de modo que desenvolva as habilidades, competências e os direitos de aprendizagens, especialmente para a criança ou adolescente público alvo da Educação Especial.

A Educação Especial é uma modalidade transversal da Educação, de modo que perpassa todas as etapas, níveis e outras modalidades de Educação no Brasil, tratada nos artigos 58, 59 e 60 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) que garante e incentiva a matrícula de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Cabe destacar que a lei ainda determina que as instituições de ensino devem organizar métodos, currículos, técnicas e recursos para atender as necessidades dos educandos (BRASIL, 1996).

A resolução nº4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para atendimento especializado na Educação Básica na modalidade da Educação Especial que delibera sobre o público alvo desta modalidade educacional, bem como destaca a importância do professor especialista para atuar nos desafios demandados pela inclusão escolar. Apesar dos avanços nas legislações educacionais, as demandas são recorrentes no dia a dia das escolas brasileiras, especialmente no que tange a formação de profissionais, a garantia da qualidade de ensino, apesar da garantia de acesso.

Pensando nisso, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP), o Ministério da Educação (MEC), sanciona o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 homologando o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE) (BRASIL, 2020) que tem por objetivo discutir “como” atender os sujeitos público alvo da Educação Especial, de modo que sejam respeitadas as suas características e peculiaridades, para que não haja apenas o acesso, mas que garanta a possibilidade de desenvolvimento social, acadêmico, cultural e profissional.

O PNEE estimula os sistemas de ensino a criarem iniciativas inovadoras e coletivas para o fortalecimento da Educação Especial, valorizando tanto as singularidades como as diferenças presentes no ambiente escolar e no mundo globalizado e desigual (BRASIL, 2020).

Desse modo, esse trabalho tem como objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura como meio de identificar as pesquisas produzidas no âmbito da Educação Especial no contexto da Educação Física escolar, destacando as principais dificuldades acerca da inclusão encontradas nas pesquisas, bem como os pontos positivos no contexto de aulas de Educação Física ressaltados pelos pesquisadores.

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa realizada configura-se como uma Revisão Sistemática de Literatura que, para Cordeiro *et al.* (2007, p. 429), consiste em um tipo de investigação que objetiva “reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários”. Utilizou-se como fonte de dados a literatura produzida no campo da Educação Física Escolar e a Inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, a partir da busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) < <http://periodicos.capes.gov.br/>>, na opção “Busca Avançada”, com as palavras-chave: “Educação Física escolar” no título e “Inclusão”, para identificar os trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2016-2020).

A busca se deu no dia 24 de fevereiro do ano de 2021, retornando 11 artigos que abordam a temática pesquisada. Posteriormente ao mapeamento das produções científicas, realizou-se um estudo exploratório a partir da leitura dos resumos dos artigos para análise geral do tema proposto e seleção dos que abordassem a temática de interesse do estudo, para a partir de então, iniciar a análise mais aprofundada dos trabalhos selecionados. Foram

selecionados 9 trabalhos para análise, visto que duas pesquisas não abordavam especificamente a temática objetivada nesse estudo.

Os trabalhos selecionados estão dispostos no quadro 01 a seguir, de modo que os dados serão descritos e analisados na sequência.

Quadro 01 – Pesquisas Mapeadas com descritores “Educação Física Escolar” e “Inclusão”.

PESQUISAS MAPEADAS			
	TÍTULO	AUTOR/ANO	PERIÓDICO
1	Caderno do professor: Inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar	SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F., 2016	Horizontes – Revista de Educação
2	Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física escolar: Um desafio possível ou utopia?	MARTINS, <i>et al.</i> , 2019	Caderno de Educação Física e Esporte.
3	Educação Física Escolar e Inclusão: Um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico	SANTOS, <i>et al.</i> , 2019	Motrivivências. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer.
4	A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/ TO	BARCELOS, <i>et al.</i> , 2020.	Motrivivências. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer.
5	Educação Física, Deficiências e inclusão escolar	BARBUIO, R.; FREITAS, A. P., 2016	Journal of Research in Special Education needs

6	Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar	FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J., 2016	Revista Brasileira de Educação Especial
7	Inclusão escolar de alunos com deficiência interface com os conteúdos de Educação Física	CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F., 2018.	Educacion Física y Ciencia
8	Formação Docente e inclusão escolar em um curso de licenciatura em Educação Física	EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C. 2016	Revista Educação Especial

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os 8 artigos elencados no quadro 01 constituem o *corpus*⁷ de análise que subsidiarão as descrições, análises e discussões apresentadas na seção a seguir.

Resultados e discussão

O trabalho de Salerno e Araújo (2016) analisa a Proposta Curricular do governo do estado de São Paulo, ao elaborar o Caderno do Professor para auxiliar os professores acerca dos conteúdos bimestrais de Educação Física e suas relações com a inclusão de alunos com deficiência. O Caderno foi elaborado para direcionar os professores a trabalhar com diferentes conteúdos da cultura de movimento.

Os autores supracitados destacam que a Educação Física escolar possui uma trajetória excludente, uma vez que sua preocupação era formar homens e mulheres saudáveis para representar o país em competições esportivas; o que distanciou aqueles que não se enquadravam aos padrões pré-estabelecidos,

7 “Corpus” é conceituado como a matéria-prima da análise textual, sendo constituído pelo conjunto de documentos e produções textuais que são objeto de pesquisa. Tal “corpus” pode ser tanto documentos já existentes, como os produzidos para a pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

especialmente as pessoas com deficiência. Após a análise do Caderno do Professor, proposto pelo estado de São Paulo, observa-se algumas lacunas acerca das discussões sobre as deficiências mesmo apresentando dicas e sugestões de vídeos para facilitar o processo inclusivo e a superação de preconceitos (SALERNO; ARAÚJO, 2016).

A pesquisa de Martins *et al.*, (2019) tem como objetivo identificar as relações entre a formação universitária e as habilidades docentes necessárias para a inclusão da criança com deficiência na Educação Física Escolar. Os dados foram coletados por meio de um questionário semi estruturado, respondido por 32 professores do Ensino Fundamental e Médio em 15 escolas da cidade de São Paulo. Dos participantes da pesquisa, os dados revelam que 31,2% dos professores sentem-se preparados para enfrentar os desafios da inclusão escolar, destacando o preparo que receberam durante a formação acadêmica. Em contrapartida, os principais desafios destacados foram a falta de conhecimento acerca dos conceitos; assim como a infraestrutura adequada; frustração dos alunos; motivação do grupo de educadores; bem como o preconceito.

Contudo, 78% dos participantes da pesquisa destacaram que tiveram aulas de Educação Física Adaptada (EFA), porém apontam que não possuem conhecimentos para trabalhar efetivamente com crianças público alvo da Educação Especial. Destaca-se a necessidade de se repensar sobre a formação de professores de Educação Física, uma vez que a prática escolar inclusiva demanda novas estratégias dos profissionais (MARTINS, *et al.*, 2019).

O estudo de Santos *et al.*, (2019) aponta para as múltiplas variáveis que a inclusão escolar de alunos com deficiência abarca, bem como os personagens e contexto que envolvem todo o processo. A pesquisa analisou a inclusão em aulas de Educação Física de uma escola regular situada no estado do Mato Grosso do Sul no aporte do modelo bioecológico de Bronfenbrenner.

Assim, foram observadas 15 aulas de Educação Física no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental, que possuía uma

estudante com deficiência. Os dados foram coletados a partir do “Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar”, o que revela pontos positivos acerca da adaptação escolar para atuar conjuntamente com a família no processo de inclusão, bem como a participação ativa dos alunos, pode-se destacar as fragilidades arquitetônicas em relação à acessibilidade, assim como um engajamento de toda comunidade escolar.

O artigo de Barcelos *et al.*, (2020) analisou a compreensão de dois professores com formação em educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. A análise teve como fonte de dados a narrativa dos professores participantes da pesquisa, de modo que foram categorizadas evidenciando aspectos da prática pedagógica, como: relação escola, professor e aluno com deficiência, e a visão da escola sobre a inclusão. As dificuldades apresentadas na pesquisa estão relacionadas ao atendimento dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar, investimento em formação continuada desses professores.

Já Barbuio e Freitas (2016) fundamentados na perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano buscam compreender as condições de participação de uma estudante com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física em uma escola pública paulista. Assim, oito observações foram realizadas durante as aulas, que mostrou pouca participação da estudante nas atividades, bem como pouca intervenção por parte da professora. Posteriormente, foi realizado um trabalho colaborativo com a professora buscando articular de forma intencional os conteúdos do currículo com as atividades da aula de Educação Física.

Os resultados do processo de intervenção foram satisfatórios, uma vez que o planejamento das atividades contemplou as necessidades específicas da estudante, que apesar de algumas dificuldades, pode-se evidenciar avanços na aprendizagem, ao estimularem habilidades por meio de gestos, palavras e ações intencionais (BARBUIO; FREITAS, 2016).

O artigo de Fiorini e Manzini (2016) teve como objetivo identificar as situações de dificuldade e sucesso de dois professores de Educação Física em turmas regulares que havia a presença de alunos com deficiência e autistas matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma cidade da região Centro Oeste de São Paulo. Foram realizadas filmagens de 12 aulas de um e 16 aulas de outro professor, que foram analisadas e categorizadas por temas, de acordo com os professores (P1 e P2), sendo para P1: as situações de sucesso; dificuldade relacionadas às estratégias de ensino; e a falta de ações positivas em relação à inclusão. Para P2, foram elencadas: situações de sucesso e dificuldades relacionadas à seleção de conteúdos; estratégias de ensino; recursos pedagógicos; características dos alunos; falta de ações inclusivas e dificuldades relacionadas à presença da professora de sala na Educação Física.

A pesquisa destaca que ambos os professores apresentaram dificuldades para a inclusão dos estudantes nas aulas de Educação Física, de modo que participaram de todas as atividades propostas, contudo, ao analisarem as filmagens puderam destacar algumas situações de sucesso. Assim, evidenciam a necessidade de formação continuada para os professores, especialmente no contexto das aulas, para minimizar as dificuldades e valorizar as situações de sucesso escolar (FIORINI; MANZINI, 2016).

Para Carvalho e Araújo (2018) a Educação Física tem sido redefinida em seus objetivos, finalidades, conteúdos e atuações no cenário escolar nas últimas décadas, ao mesmo tempo que começou a considerar ideias inclusivas demandadas pela sociedade. Com isso, o objetivo de sua pesquisa foi analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Física no contexto escolar brasileiro, destacando aspectos da Dança, Esporte, Ginástica, Jogo e Luta, por meio de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento um estudo de caso durante um ano em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I.

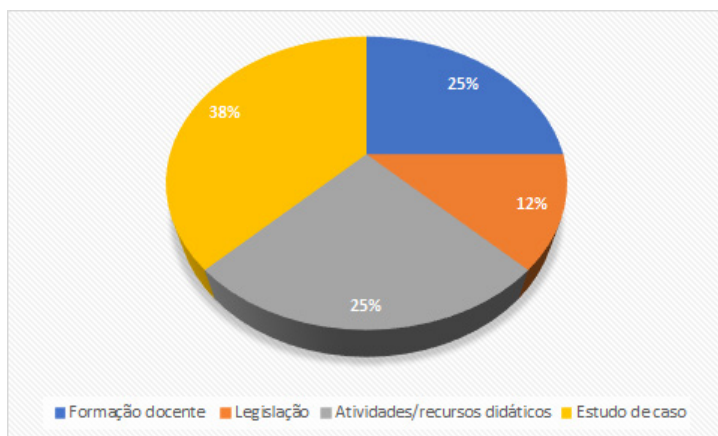
A pesquisa evidenciou aspectos positivos acerca da inclusão, como a participação ativa e interações positivas entre todos os alunos durante as aulas de Educação Física, e como aspecto negativo

ressalta-se a superioridade de aulas de conteúdos de Jogo e Esporte sobre os demais conteúdos, o que resultou em interações negativas em atividades que envolviam competições. Destaca-se sobretudo os avanços da Educação Física inclusiva, contudo indica a importância da formação docente para atuar e explorar os diversos conteúdos que compõem a Educação Física escolar (CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

El Tassa e Cruz (2016) em sua pesquisa discute a formação do profissional para a docência em relação à inclusão escolar. Assumem como objetivo discutir o processo formativo em um curso de Educação Física acerca da inclusão escolar, bem como a preparação docente para a intervenção profissional em contextos inclusivos. A partir de um olhar crítico dos pesquisadores acerca do currículo do curso de Educação Física, os resultados apontam a necessidade de uma especial atenção para os processos formativos deflagrados nas Universidades, de modo que possa avançar e contribuir para o atendimento oferecido pela escola acerca da diversidade humana.

O gráfico 1 sintetiza os resultados acerca do mapeamento da inclusão nas aulas de Educação Física.

Gráfico 01 – Mapeamento das pesquisas acerca da inclusão na Educação Física escolar entre 2016-2020.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em resumo, das 8 pesquisas analisadas, uma descreve a respeito de estudos teóricos em documentos oficiais referente a inclusão de alunos com deficiência; outras duas pesquisas discutem a formação docente e as habilidades necessárias para a inclusão da criança com deficiência na Educação Física Escolar, ou seja, como ocorrem os processos formativos em um curso de Educação Física acerca da inclusão escolar, bem como a preparação docente; duas pesquisas mostraram o desenvolvimento de atividades/recursos diferenciados para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Tais resultados revelam pontos positivos acerca da adaptação escolar e recursos diferenciados para atuar no processo de inclusão; apenas um trabalho discutiu a compreensão de dois professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas; outro trabalho analisou situações de dificuldade e sucesso de professores em turmas regulares com a presença de alunos com deficiência e autistas; por fim, uma pesquisa analisou na perspectiva histórico cultural a participação de um estudante com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.

Com análise profunda dos trabalhos encontrados, pode-se observar uma carência de estudos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em todos os âmbitos, desde a formação inicial a continuada, estudos da realidade escolar e elaboração de materiais e atividades diferenciadas.

As pesquisas encontradas apontam que embora existam esforços e conhecimento das heterogeneidades presentes em sala de aula, o professor de Educação Física encontra dificuldades em sua prática pedagógica. Rodrigues (2003) destaca que o foco dado à competitividade dentro da disciplina de Educação Física o que aponta uma prática na contramão da inclusão:

Por outro lado, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição. Muitas das propostas de actividades feitas em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas. A própria prática desportiva – em particular

quando usada sem uma perspectiva pedagógica - é uma actividade que não favorece a cooperação alargada, que não valoriza a diferença e que gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão (RODRIGUES, 2003, p. 78).

Nesse sentido é necessário que o professor tenha o conhecimento específico quanto a inclusão e possa flexibilizar as atividades e desenvolva ações colaborativas entre os estudantes e outros profissionais especializados, para que a atinja o objetivo educacional e a aprendizagem aconteça de forma prazerosa e com integração.

O ensino no contexto escolar possui dentre sua complexidade, o professor como um agente do processo educativo que contribui para sua efetivação. Assim, é crescente o número de pesquisas que apontam o repensar na formação inicial e contínua de professores a partir das análises das práticas pedagógicas e docentes, sendo esta temática amplamente discutida na atualidade (PIMENTA, 2009). Desse modo, as pesquisas que envolvam o professor no contexto escolar podem contribuir significativamente para fomentar caminhos e estratégias para avanços e discussões no que tange a inclusão na Educação Física escolar.

Considerações finais

Sabe-se que a Educação Física Escolar é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, constitui-se numa área de conhecimento que possui relação às práticas corporais e ao movimento criadas historicamente pela humanidade, como: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. Ressalta-se que a legislação educacional brasileira garante este componente curricular para todos os alunos, inclusive os da Educação Especial.

Nesse contexto, há muito ainda para avançar no que se refere ao processo de inclusão de alunos público alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física no ensino regular. Implica em (re) pensar em seus espaços, profissionais, materiais pedagógicos, na

possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento integral de alunos com deficiências.

Como resultados, o presente estudo demonstrou que há fragilidades em relação à inclusão de alunos nas aulas de Educação Física Escolar no ensino regular. A falta de material, de acessibilidade, de infraestrutura adequada, de profissionais capacitados são alguns dos desafios contínuos apresentados nos oito trabalhos analisados, desencadeando uma importante discussão acerca da educação inclusiva nas aulas de Educação Física, com evidente destaque para a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores que atuam com este público.

Posto isso, os estudos analisados apontam para a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. Esta prática inclusiva poderá constituir-se por meio do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória acadêmica e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer, considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. Repensar a formação inicial e investir em formação continuada do professor poderá ampliar as possibilidades de uma real e necessária prática pedagógica inclusiva nas aulas de Educação Física Escolar.

Referências

BARBUIO, R.; FREITAS, A. P. Educação Física, Deficiências e inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1 2016 421–425 doi: 10.1111/1471-3802.12301

BARCELOS, *et al.*, A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO. **Motrivivências. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. v. 32, n. 63, p. 1-18, 2020.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade: a Educação Física na escola brasileira de primeiro e segundo graus**. São Paulo:

Movimento. 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Ministério de Educação/ Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Res. nº4/2009 – Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica,** Brasília: MEC, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interfaces com os conteúdos de Educação Física. **Educación Física y Ciência.** v. 20, n. 1, 2018.

CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.,** v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C. Formação docente e inclusão escolar em um curso de licenciatura em Educação Física. **Revista Educação Especial.** v. 29, n. 54, 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à Inclusão. **Revista**

de Educação Especial. Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar., 2016.

MARTINS, et al., Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física Escolar: um desafio ou utopia? **Caderno de Educação Física e Esporte.** v. 17, n. 1, p. 185-192, 2019.

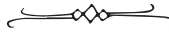
MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes e identidade da docência. *In:* PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa, n. 24- 25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <http://www.spef.pt>. Acesso em 28 fev. 2021.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Caderno do professor: Inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Horizontes – Revista de Educação,** Dourados, MS, v.4, n.8, jun. a dez. 2016

SANTOS, et al. Educação Física Escolar e Inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. **Motrivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer.** v. 32, n. 62, p. 01-21.



TEMPOS E ESPAÇOS DO CONTATO CORPORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA

Camila Sandim de Castro¹

A pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus vem trazendo uma série de reflexões acerca da saúde pública, da questão ambiental, das condições de moradia e saneamento básico, dos empregos mal remunerados e do desemprego, da educação escolar e do papel da escola pública, dentre outras. No início do isolamento social, em março de 2020, havia em muitos de nós um sentimento de que a pandemia seria resolvida logo. Nas conversas com minhas colegas professoras lembro-me de falarmos que as escolas não ficariam tanto tempo fechadas e acreditávamos retornar com o ensino presencial em agosto do mesmo ano. Passados quase doze meses do fechamento das escolas, as tentativas de retomar as aulas presenciais não estão sendo bem sucedidas haja vista que muitas instituições de ensino voltaram a ser fechadas em função da infecção pelo Sars-Cov-2 que contaminou profissionais da educação e alunos e alunas no estado de São Paulo. É importante ressaltar que o retorno seguro das aulas presenciais só acontecerá com a vacinação de toda a comunidade escolar. Por enquanto, devemos continuar seguindo as recomendações de respeitar o distanciamento social, utilizar máscaras e higienizar as mãos, pois o vírus tem desenvolvido maneiras mais infecciosas e já vitimou 254.221 mil brasileiros segundo dados do Ministério da

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Rede Municipal de Ensino. Atua na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica, Educação e Educação Física” da Universidade Federal de Lavras. Email: camilasandim23@gmail.com

Saúde².

O distanciamento social impactou profundamente as escolas públicas e privadas e seriamente o trabalho dos professores, a aprendizagem dos alunos e as relações e interações com a comunidade escolar. Neste breve texto, gostaria de me debruçar sobre as escolas públicas por considerá-las ainda não completamente transformadas em empresas de ensino e, mais especificamente, sobre a escola na qual trabalho com a disciplina de Educação Física para a educação infantil (pré-escola) e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano). Lembro-me da enorme preocupação quando as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas remotas, pois a Educação Física ao trabalhar a chamada cultura corporal requer de nós, professoras, e dos/as alunos/as espaços e tempos para que os corpos se movimentem ao entrarem em con-tato uns com os outros. E planejar aulas buscando desenvolver os conteúdos dos jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças conhecendo muito pouco os espaços e os tempos que as crianças e as famílias dispunham foi realmente assustador. Considerando o tempo transcorrido de quase doze meses da pandemia e diante da experiência inédita de trabalhar com as aulas de Educação Física remotamente, este texto busca contrastar as aulas presenciais com as aulas remotas pensando os tempos e os espaços do con-tato corporal durante o distanciamento social que estamos vivendo.

Para tanto, em relação ao trabalho pedagógico que venho desenvolvendo em uma escola pública, gostaria de destacar cinco pontos, são eles: a relação professor-aluno, a abordagem e o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o trabalho burocrático docente, a avaliação e a escola como tempo-espaço de socialização e interação. Apesar de serem muitos pontos eles se entrelaçam de tal modo que ao falarmos, por exemplo, da relação professor-aluno estamos falando também da escola como lugar de interações sociais assim como ao discutir a avaliação estamos necessariamente discutindo a abordagem dos conteúdos e o trabalho burocrático

2 Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html Acesso em 28 fev. 2021.

docente. A ideia de comentar sobre esses pontos, mesmo que brevemente, pareceu-me fundamental, pois a mudança das aulas presenciais para o modelo das aulas remotas foi incômoda e muito trabalhosa afetando nossas ações, nosso con-tato com as outras pessoas e nossos corpos. Começamos então com a relação professor-aluno.

O corpo discente sempre demonstrou interesse pela imagem dos professores. Freud (1969) em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” explicou como o professor desperta a curiosidade de seus alunos mesmo na vida adulta. O próprio psicanalista, ao atender um pedido de um de seus ex-professores, revelou a dificuldade em escrever uma redação para a comemoração do 50º aniversário de fundação do colégio em que estudou durante a adolescência. Ele assim se manifestou,

temos uma sensação esquisita, quando, já na idade madura, mais uma vez recebemos ordem de fazer uma redação escolar. Mas obedecemos automaticamente, como o velho soldado que, à voz de “Sentido!”, deixa cair o que tiver nas mãos e se surpreende com os dedos mínimos apertados de encontro às costuras das calças (FREUD, 1969, p. 285).

O entendimento de Freud (1969) acerca da imagem do professor como um substituto do pai é também resultado de suas experiências enquanto aluno. Assim, o psicanalista mostrou que os conteúdos disciplinares não despertavam tanto a atenção dos estudantes quando comparados à personalidade de seus professores:

nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los ou odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1969, p. 286).

Para Freud (1969), o professor exerce uma função semelhante àquela exercida pelo pai, já que ambos são entendidos como ideal de eu, ou seja, como um “[...] modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar” (p. 287). Assim, tanto o pai quanto o professor foram compreendidos como um exemplo a ser seguido, como uma referência importante para que os valores morais e o comportamento ético pudessem ser internalizados. Esse processo que busca “eliminar” o pai e o professor, na verdade, tem como objetivo superá-los dialeticamente, pois, tal como esclarece Zuin (2012), o filho e o aluno ao superarem o pai e o professor buscam conservá-los dentro de si, mas de uma maneira transformada respeitando o conhecimento ensinado por eles. O processo de superação (*Aufhebung*) do pai e do professor é importante porque permite o enfrentamento das responsabilidades na vida adulta, a apropriação crítica dos conteúdos disciplinares e o pensamento autônomo.

Freud (1969) assim como Adorno (2000) mostraram que os alunos e as alunas não são indiferentes ao modo como as professoras e os professores se relacionam com eles/as. Adorno (2000) acreditou que os docentes deveriam deixar de agir de maneira professoral, como detentores do conhecimento, e passassem a demonstrar sua humanidade em sala de aula a fim de conseguirem estabelecer uma relação formativa com seus alunos e alunas. Como o processo educativo não acontece, conforme discutiu o frankfurtiano, desconsiderando os sentimentos e as emoções que permeiam o ensino e a aprendizagem, a escola ao invés de negar esses sentimentos deveria ser capaz de oferecer tempos e espaços para que eles possam ser discutidos e problematizados.

No caso do meu trabalho com os/as alunos/as, a relação ambivalente de sentimentos observada por Freud (1969) e Adorno (2000) se manifesta nos afetos (abraços, cumprimentos cordiais, na alegria pelas conquistas das aprendizagens) e também nos conflitos provenientes da indisciplina, das discussões entre as crianças, das constantes chamadas de atenção para que elas prestem atenção no que está sendo explicado e também na resistência que oferecem em

obedecer quando solicitado. Desse modo, a relação ambivalente de sentimentos que vivencio se dá pelo con-tato físico com os meus alunos e alunas. As aulas presenciais permitem uma relação viva entre os sujeitos do processo educativo contribuindo para que as/os alunas/os construam suas identidades e seus conhecimentos mediados pela figura docente. O convívio e o con-tato físico diários com a imagem docente são importantes para que os/as alunos/as experimentem o processo de diferenciação e de construção de suas autonomias de modo que ao superar dialeticamente o/a professor/a eles sejam capazes de pensarem por si mesmos.

Aqui cabe um questionamento, qual seja, no modelo de aulas remotas, a figura docente consegue exercer essa função de ideal de eu, observada por Freud (1969), que é tão importante para que o/a professor/a e os/as alunos/as trabalhem seus sentimentos e emoções no processo educativo? Com as aulas remotas ocorre um distanciamento da relação professor-aluno porque não existe mais o con-tato físico cotidiano que passou a acontecer pelas redes sociais, notadamente, pelo *WhatsApp* por meio da troca de mensagens por áudio, vídeos e textos. A gravação das videoaulas que são, posteriormente, enviadas ao longo da semana dificulta a possibilidade de que nós, professores/as e alunos/as, trabalhemos as emoções, as frustrações, as angústias e os medos de maneira coletiva, isto é, nos tempos e nos espaços das relações sociais vividas nas aulas de Educação Física e na escola em geral. Isso compromete significativamente o modo como os/as alunos/as constroem suas identidades e autonomias mediadas pela autoridade docente e também o modo como nós, professores/as, nos identificamos e também nos diferenciamos pelo con-tato com eles/as.

O segundo ponto é sobre a abordagem e o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que no ensino presencial acontece por meio de uma proposta de trabalho desenvolvida em parceria com os/as alunos/as. Isto é, o trabalho em sala de aula acontece de maneira coletiva em que os conteúdos são apresentados às crianças e elas intervêm com dúvidas, contribuem para adaptar materiais e regras referentes aos conteúdos curriculares e opinam sobre o que

gostariam de estudar e brincar dentro dos conteúdos trabalhados. Há também as tentativas de solucionar eventuais situações-problema em sala de aula de maneira coletiva em diálogo com as crianças. Além disso, as aulas de Educação Física acontecem coletivamente e muitas vezes com a participação da professora que joga, brinca, dança, se movimenta junto com as crianças. As crianças entendem e vivenciam as aulas de Educação Física como tempo e espaço de maior liberdade, de experimentação do próprio corpo e de fruição quando comparadas às demais aulas. Todavia, é preciso destacar que nas minhas aulas de Educação Física o controle sobre os corpos, discutido por Foucault (2010) em “Vigiar e punir”, muitas vezes também se faz presente apesar das inúmeras resistências das crianças que inteligente e sensivelmente encontram maneiras de burlar as exigências de disciplinamento de seus próprios corpos.

Com as aulas remotas a proposta de trabalho não está sendo mais desenvolvida em parceria com os/as alunos/as, já que a professora é a única responsável por desenvolvê-la e o modo como os conteúdos da Educação Física estão sendo trabalhados leva em consideração os materiais e os espaços disponíveis nas casas. Assim, há a adaptação de espaços e a criação de materiais feitos pela professora para que as videoaulas sejam gravadas e realizadas em casa pelos/as alunos/as. Aqui eu gostaria de destacar algo muito importante e que aprendi com Walter Benjamin que é a experiência formativa conquistada pela possibilidade de criar brinquedos e brincadeiras a partir dos destroços, dos restos, do lixo. Isso tem se intensificado com as aulas remotas. Em “Rua de mão única”, no aforismo “Canteiro de obras”, Benjamin (1987) criticou os chamados brinquedos pedagógicos por entender que eles, diferentemente do mundo que nos cerca, não proporcionam a criação libertadora, já que são fabricados com objetivos previamente definidos a exemplo dos jogos de encaixe. Ao contrário dos brinquedos pedagógicos, as crianças “[...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria” (BENJAMIN, 1987, p. 19). Isso porque “[...] as crianças são as coisas que tocam e, durante a brincadeira,

a criança tem a possibilidade de retirar os objetos de uma função reificada” (CABRAL, 2009, p. 254). Assim, ao construírem brinquedos e brincadeiras a partir dos restos e das ruínas, “[...] as crianças formam para si seu mundo de coisas” (BENJAMIN, 1987, p. 19).

Desse modo, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos que estão sendo construídos na minha casa e também nas casas das crianças com cabos de vassoura, barbantes, embalagens plásticas, tampinhas descartáveis, meias, caixas de papelão e outros materiais têm sido importantes para percebermos que a nossa casa é também um mundo; o nosso mundo particular, e, com isso, estamos aprendendo outras maneiras de nos relacionarmos ao entrarmos em con-tato fisicamente com esse mundo e com as pessoas que vivem nele. Se o distanciamento social não tem permitido que nos encontremos nas escolas, é preciso destacar que graças as disciplinas escolares, como a Educação Física, também estamos conseguindo vivenciar afetos e emoções que muitas vezes são dificultados pela rotina escolar, mas que são essenciais para o processo formativo. Ou seja, os conteúdos trabalhados nas aulas remotas de Educação Física têm possibilitado construir relações com as pessoas e também com os objetos ao se debruçar sobre eles para que por meio do exercício do pensamento e da sensibilidade outras coisas sejam criadas, como fazer mágica com pinces coloridos, guardanapos e um pouco de água, construir uma bola de meia, um jogo da memória, dentre outros.

O trabalho docente, contudo, passou a depender ainda mais do apoio das famílias, pois sem elas as atividades que enviamos para as crianças realizarem em suas casas não seriam feitas. E aqui é preciso destacar que culpar as famílias por não conseguirem entregar as atividades sem atrasos ou sequer entregá-las é algo que considero extremamente desumano, pois elas trabalham o dia todo dispondo de pouco tempo e de muito cansaço para ajudarem as crianças. Além disso, como apontado pelo documento “Em defesa

da educação pública comprometida com a igualdade social” (2020)³ faltam, entre outros, recursos tecnológicos básicos para que as aulas sejam assistidas e realizadas, tais como, celulares e computadores com acesso à *internet*, locais apropriados para os estudos em casa e até mesmo comida, pois sabemos que em muitas famílias a merenda escolar ainda é a principal refeição do dia. Segundo o referido documento (2020, p. 16),

o uso dos artefatos tecnológicos, por suposto, não pode ser pensado de modo desvinculado das condições de habitação dos estudantes da educação básica e superior. Uma ou mais famílias que dividem o mesmo teto, com quatro ou mais pessoas em isolamento, em um espaço inferior a 50m², não pode assegurar a concentração mínima para o estudo de seus filhos.

[Além disso,] muitos estudantes dependem da escola para se alimentar. As complementações de renda para que alimentos possam ser assegurados a todos os estudantes ou são muito reduzidas, ou sequer existe a complementação. Desse modo, é perverso imaginar que, sem renda, vivendo o estresse, o sofrimento, a dor, a humilhação de sequer lograr alimentos, as famílias tenham condições de assegurar, privadamente, espaços e tempos adequados à aprendizagem (COLEMARX, 2020, p. 7).

Nesses termos, milhares de famílias estão enfrentando inúmeras dificuldades para auxiliarem seus filhos e filhas com as aulas remotas, situação que tem se intensificado com as crescentes taxas de desemprego, o fim do auxílio emergencial e a morosidade da vacinação contra a Covid-19.

O terceiro ponto é sobre o trabalho docente que no modelo presencial acontece tanto na escola (aulas, reuniões pedagógicas, capacitação profissional em horário extra-aula, etc.) quanto fora dela (planejamentos anuais das aulas, planos de aula, preenchimento de planilhas referentes ao desenvolvimento individual dos/as alunos/as,

3 O documento “Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas” foi criado em 2020 pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

etc.). Já com as aulas remotas tem acontecido em casa e, para tanto, é preciso um planejamento ainda mais cuidadoso que requer saber como utilizar os espaços da própria casa e os recursos tecnológicos para gravação e edição das videoaulas. As reuniões pedagógicas passaram a acontecer virtualmente e a troca de experiências entre os/as professores/as ficou comprometida. Houve uma sobrecarga referente ao preenchimento de planilhas lançando as devolutivas das atividades feitas pelas crianças, planos de aula mais detalhados e com registros de fotos, por exemplo, de materiais a serem usados e disposição desses materiais para que a aula aconteça. Somado a isso há uma rotatividade de documentos a serem preenchidos assim como das orientações para fazê-lo. Tudo que recebemos das crianças precisa ser arquivado e há uma exigência da Secretaria Municipal de Educação sobre os/as professores/as para que estes/as cobrem os/as alunos/as que não têm entregado as atividades.

A denúncia feita por Jonathan Crary (2016) em “24/7: capitalismo tardio e os fins do sono” a respeito das pesquisas desenvolvidas em Madison, no estado de Wisconsin/EUA, com recursos do governo estadunidense sobre “[...] a atividade cerebral [do pássaro pardal de coroa branca] durante os longos períodos de vigília, com a esperança de obter conhecimentos aplicáveis aos seres humanos e descobrir como as pessoas poderiam ficar sem dormir e funcionar produtiva e eficientemente” (p. 11) adquire novos significados com o ensino remoto. A discussão de Crary (2016) a respeito dessas pesquisas é uma crítica ao sistema capitalista neoliberal que entende o sono como uma afronta porque no momento em que estamos dormindo não estamos produzindo. Nas palavras do autor,

o sono afirma a ideia de uma necessidade humana e de um intervalo de tempo que não pode ser colonizado e nem submetido a um mecanismo monolítico de lucratividade. [...] A verdade chocante, inconcebível, é que nenhum valor pode ser extraído do sono (CRARY, 2016, p. 20).

O sistema capitalista neoliberal, mesmo que ainda não tenha conseguido transformar o sono em mercadoria, não cessa de

disseminar a ideia de trabalho sem intervalo assim como, por meio da disseminação das tecnologias digitais renova “[...] um estado de necessidades ininterruptas, sempre encorajadas e nunca aplacadas” (CRARY, 2016, p. 19). A ideia de ser produtivo 24 horas por dia durante 7 dias da semana tem se intensificado com as aulas remotas, já que é grande o número de mensagens recebidas das/os alunas/os e das famílias em nossos *WhatsApps*. As mensagens são de envios de atividades no formato de vídeos e/ou fotos, dúvidas, questionamentos e também de mensagens das crianças dizendo que sentem saudades da escola, de nós, professoras, e dos colegas. Assim, os nossos *smartphones* recebem mensagens durante todo o dia e à noite, nos finais de semana e feriados. E a sensação que isso nos causa, além do cansaço físico e mental diante das telas provocado pelo exercício de atenção de assistir a cada vídeo enviado e responder a cada mensagem, é que se não respondermos prontamente estamos prejudicando a aprendizagem de nossos alunos e alunas. É uma sensação também de não darmos conta, caso deixemos para mais tarde ou para o dia seguinte, de responder as mensagens que chegam a todo o momento.

Os nossos corpos, agora confinados, se tornaram ainda mais produtivos e o mesmo se exige dos corpos das crianças. Elas precisam fazer as atividades e entregá-las mesmo que não tenham condições materiais e apoio necessário dos profissionais da educação para ajudá-las presencialmente, já que são as suas famílias, muitas vezes semialfabetizadas, com quem podem contar para compreender os conteúdos curriculares. Talvez, no caso das aulas remotas de Educação Física as crianças demonstrem maior interesse e motivação em realizá-las, já que é, como relatado por muitas delas, a disciplina curricular preferida. Todavia, as famílias, sobrecarregadas com seus empregos (ou atormentadas pelo desemprego), com o trabalho doméstico e com as atividades escolares de seus filhos/as, muitas vezes questionam sobre a necessidade de as crianças participarem das aulas de Educação Física argumentando que elas brincam em casa e que a Educação Física não faria tanta falta para a formação quando comparada às disciplinas de Matemática e Português.

O quarto ponto é sobre a avaliação tanto da aprendizagem das crianças quanto da minha prática pedagógica. A avaliação no ensino presencial acontece de maneira coletiva envolvendo alunos/as e a mim e estava sendo feita da seguinte maneira: a) avaliação por meio de desenhos referentes aos conteúdos trabalhados ao longo dos bimestres; b) avaliação do conteúdo curricular levando em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; c) autoavaliação dos/as alunos/as. A nota final no bimestre é dada pela média dessas três avaliações. E, por fim, acontece também a avaliação da prática pedagógica em que as crianças avaliam o meu trabalho e as minhas atitudes para com elas. As avaliações acontecem em rodas de conversas e em momentos de criação individual e coletiva como na elaboração dos desenhos. Já com as aulas remotas a avaliação deixou de ser coletiva e passou a acontecer por meio dos vídeos e das fotos encaminhados pelas famílias. A autoavaliação deixou de existir assim como a avaliação da prática docente feita pelas crianças. É importante destacar que seguimos as orientações da Secretaria Municipal de Educação para não penalizar os/as alunos/as que não estão encaminhando as atividades.

Assumo que a avaliação como está sendo feita tem me deixado bastante descontente e preocupada considerando que entendo como fundamental a importância de as crianças se autoavaliarem não com o objetivo de atender às demandas institucionais que as classificam por meio de conceitos e/ou notas, mas com a finalidade de perceberem suas possibilidades de se relacionarem com seus corpos, com seus modos de pensar, com suas aprendizagens, com seus sentimentos e emoções e, por conseguinte, se relacionarem com os colegas, comigo, com o conhecimento, com os objetos com que entram em contato e com a escola. Além disso, a avaliação que faziam sobre a minha prática pedagógica estava contribuindo vivamente para eu compreender a importância do trabalho realizado coletivamente com eles/as e também para eu compreender-me como professora. Paulo Freire (2011) em “Pedagogia da autonomia” tinha razão quando disse que

ensinar exige saber escutar, pois “[...] é escutando que aprendemos a falar com” (p. 111). E a avaliação, como afirmou o pensador, “[...] deve ser um instrumento de apreciação a favor da libertação e não da domesticação” (p. 114). Desse modo, é escutando os/as alunos/as, inclusive, suas críticas e descontentamentos com o meu fazer pedagógico que aprendo a falar com eles/as contribuindo para que a avaliação seja realmente formativa. Porém, para falar com é preciso estar com, ou seja, é preciso, pelo menos, compartilhar o mesmo tempo o que é impossibilitado pelas aulas remotas, pois não compartilhamos nem o mesmo tempo e nem o mesmo espaço.

Por fim, o quinto ponto é sobre a escola como tempo e espaço de socialização e interação entre as crianças, os/as profissionais da educação e a comunidade escolar. Essa socialização e interação acontecem, no ensino presencial, por meio da vida escolar, ou seja, das aulas, dos horários de recreio, das festas, dos eventos realizados na escola com a participação das famílias, dentre outros. Agora, com as aulas remotas, a socialização e a interação estão restritas ao espaço familiar e às redes sociais. Perdemos o con-tato físico com as crianças e em muitos casos até o con-tato virtual, já que nem todas estão conseguindo participar remotamente das aulas. Mas o que significa perder o con-tato físico com os/as nossos/as alunos/as e com a escola? Ora, significa que o tempo e o espaço da socialização e interação entre corpos, afetos, emoções e sentimentos na escola deixou de ser experimentado individual e coletivamente. Em outras palavras, deixou de ser construído e sentido. Corpos que se movimentam, brincam, sentem, expressam, se calam, se inquietam, se tocam, se reconhecem, se distanciam, se identificam passaram a se comportarem de outra maneira com restrições de con-tato físico e de tempos e espaços. Embora há que se destacar um aumento da socialização e interação das crianças e dos/as profissionais da educação com suas famílias é preciso dizer que a escola continua sendo essencial para que novas relações sociais sejam construídas e ressignificadas. Na escola temos con-tato, por meio de nossos corpos, com o estranho, com o igual, com o diverso, com o diferente e através desse con-tato criamos nossa identidade e contribuímos

para a construção de outras tantas identidades. A escola é tempo e espaço de construção do conhecimento, de descobertas, de lidar com medos e angústias, de construção de amizades, de dúvidas e questionamentos, de convívio diário com o igual, com o diferente e com o diverso.

Adorno (1993) em “Minima Moralia” fez uma discussão muito interessante sobre a perda do tato ao dizer que ela representa um “[...] indício de como se tornou impossível a convivência humana nas circunstâncias atuais” (p. 30) como nos casos em que os indivíduos reagem com hostilidade durante o ato de cumprimentar:

[...] certa espécie de cortesia, ao invés de fazer com que se sintam tratados como seres humanos, desperta antes neles uma noção do estado desumano em que se encontram, e aquele que é cortês corre o risco de ser tomado por descortês, porque faz uso da cortesia como de um privilégio ultrapassado (ADORNO, 1993, p. 30).

Para o pensador, o tato tem como função humanizar as pessoas à medida que permite a relação humana por meio do contato físico com os outros. Ao observar a hostilidade durante o ato de cumprimentar, Adorno (1993) denunciou o embrutecimento, a dessensibilização e a desumanização. Com as aulas remotas perdemos esse con-tato com os outros. Agora, os nossos corpos por meio dos nossos sentidos, a exemplo do tato, tem se relacionado muito mais com as telas das tecnologias digitais que com as outras pessoas. Na verdade, é uma relação com os outros mediada pelas telas de nossos *smartphones*, *laptops* e *tablets*. Parece-me correto afirmar que as telas também proporcionam a experiência formativa de elaborar nossos sentimentos e emoções. Benjamin (2012) em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” tinha razão quando disse que a expressão de sentimentos, inclusive, o pensamento crítico poderia ser potencializado quando as pessoas estivessem juntas ao assistirem a um filme. De fato, o cinema permite que trabalhemos os nossos afetos, sentimentos e emoções, especialmente, se compartilhamos com outras pessoas o mesmo tempo e espaço daquilo que está sendo assistido. Mas esses sentimentos e emoções só são possíveis

de serem vividos e elaborados mediante o que se passa na tela do cinema porque, anteriormente, eles foram vivenciados pelo contato físico com outras pessoas sem a mediação da tela. Sem esse con-tato ficamos sujeitos a vivenciar um cotidiano que, apesar de ser repleto de pessoas que se comunicam, conversam e se relacionam pelas telas, é pobre em interações físicas que são essenciais para a nossa humanização como o toque presente no aperto de mãos ao cumprimentar alguém mencionado por Adorno (1993).

Desse modo, o ensino presencial vivenciado pelo contato físico cotidiano com outras pessoas, ao mesmo tempo iguais e diferentes de nós, precisa ser defendido, garantido e valorizado, pois a escola e a educação escolar se fazem pelo tempo e espaço do con-tato entre os corpos. São os corpos que ao entrarem em con-tato uns com os outros dão vida às salas de aulas, à quadra poliesportiva, ao pátio, à biblioteca, ao fazer pedagógico, ao ensino e à aprendizagem, à construção coletiva do conhecimento, ao pensamento autônomo, ou seja, é compartilhando os mesmos tempos e espaços, mediados pelo con-tato físico, que os corpos constroem a escola e a educação escolar e ao construí-las dão vida a nós, sujeitos do processo educativo.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luis Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993. 216p.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus a respeito do professor. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 157-176.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II** – Rua de mão única. Trad. José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 9-70.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 9-40.

CABRAL, Márcia. Infância: apontamentos sobre experiência e formação. *In*: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 243-258.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. 26 p.

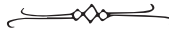
CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2016. 143p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2010. 291p.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 283-288.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 262p.



A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

André Cristovão Sousa¹

Ana Paula Sousa²

Introdução

Em suas diretrizes, a Escola de Ensino Integral, apresentam um novo modelo de escola que visa a emancipação de jovens autônomos, competentes e solidários. É notório perceber que este modelo de escola, assim com as outras também, asseguram inúmeras contribuições sociais na formação cidadã de adolescentes e jovens. Neste sentido, traçamos os olhares para a Escola de Ensino Integral da rede pública estadual de ensino de São Paulo.

Consoante com as “Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade”, a escola quando dotada de sua função social é vista como a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (SÃO PAULO, 2006, p. 14). O que nos convém admitir que há oportunidade de formação cidadã dos discentes de uma escola pública da rede estadual de ensino de São Paulo.

1 Mestrando em Educação (PPGPE) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais; Metodologias Ativas e Prática Docente pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB) e em Biologia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, Professor de Educação Básica II na rede pública estadual do estado de São Paulo. E-mail: andre cristovao.academico@gmail.com

2 Licencianda em Ciências Naturais com habilitação em Química pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) e graduanda em Química bacharel pela Universidade de Fraca (UNIFRAN). E-mail: ana.sousa@aluno.ifsp.edu.br

A Educação Integral possui diversos programas que visam oferecer aos jovens uma jornada de estudos ampliada, possibilitando a eles a oportunidade de adquirir uma formação de nível técnico integrada ao Ensino Médio, e também, a oportunidade de aprenderem outras línguas. A Educação ainda conta com outros dois modelos que constituem o Ensino Integral do Estado de São Paulo: Escolas de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI).

No estado de São Paulo, o modelo ETI abrangem mais de 48 mil alunos, os quais são atendidos nas 226 diversas Escolas de Tempo Integral, que em seus contraturnos, oferecem atividades diversificadas. Já o modelo PEI, está contemplado em 308 escolas do estado, nele os estudantes têm uma jornada de estudo de nove horas e meia e as estruturas curriculares deste modelo asseguram aos estudantes a oportunidade de orientação de estudos, formação para o mundo do trabalho e auxílio na construção de um projeto de vida. Destaca-se também que os docentes que atuam nesta modalidade, contam com uma gratificação de 75% em seus salários por atuarem em regime de dedicação exclusiva.

Fazendo um adentro à Educação em seus conceitos e em suas funções sociais, recorreremos a Arendt (1979) ao contribuir que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1979, p. 247).

Após estabelecer as especificações do deste modelo de Educação no estado de São Paulo, traçamos as nossas considerações aos jovens desta modalidade de educação para apresentar as contribuições deste modelo de educação na vida deles quando imersos na vida cidadã, no mundo do trabalho e na vida acadêmica.

Assim, enfatizamos duas concepções do programa: o protagonismo juvenil e o projeto de vida. Ambas as concepções essenciais para o desenvolvimento do jovem para a prática social, uma vez que a escola é mediadora entre a relação do jovem com relação à identidade e com a construção do seu projeto de vida, idealizando sonhos e promovendo a emancipação juvenil.

Entretanto, consideramos que a função social da escola assegura aos jovens e adolescentes a formação plena e integral para a vida social, profissional e acadêmica, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres para conviverem em uma sociedade democrática constituída de valores e ética. Isso, nos leva a compreendermos claramente que já nos dizia o ilustre educador Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo”.

Escola de tempo integral

Nesta sessão, traçamos algumas conceituações sobre educação e escola de tempo integral. E, para estabelecer os parâmetros da realidade concreta de acordo com o que está presente na literatura científica, buscamos referências que condizem com o tema abordado, e que nos levaram a fazer ponderações essenciais sobre esta educação transformadora.

A conceituação mais próxima sobre educação integral está associada ao direito de cada indivíduo desenvolver-se integralmente, independentemente de sua origem, de sua identidade, do grupo social, da crença, da cultura, e de demais aspectos nos quais o indivíduo está inserido. Assim, destacamos o trabalho de Guará (2006) ao afirmar que:

A concepção de Educação Integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. (...) Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. (...) Ao

colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16)

Em consonância com esses pensamentos, destacamos para essa discussão o trabalho de Libâneo (2014), quando argumenta que “o conceito de educação integral como formação da personalidade plenamente desenvolvida, multidimensional, aparece já na antiguidade clássica no mundo grego e romano”. Afirmativa essa que vai muito de encontro com as contribuições de Moll e Leclerc (2014) ao traçarem suas contribuições a respeito da conceituação de escola de tempo integral:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010)

Em outras palavras, compreendemos que as autoras se referem nitidamente à função social da escola que vai além dos ambientes escolares, e se estendem em todas as esferas do convívio social. Entendemos que a escola de tempo integral se enquadra em uma modalidade de educação que busca desenvolver princípios e fundamentos integrais por meio das considerações apontadas por Libâneo (2014) por meio da figura 1.

Figura 1 - Princípios da educação integral segundo Libâneo (2014)

Fonte: montado pelos autores com base em Libâneo (2014)

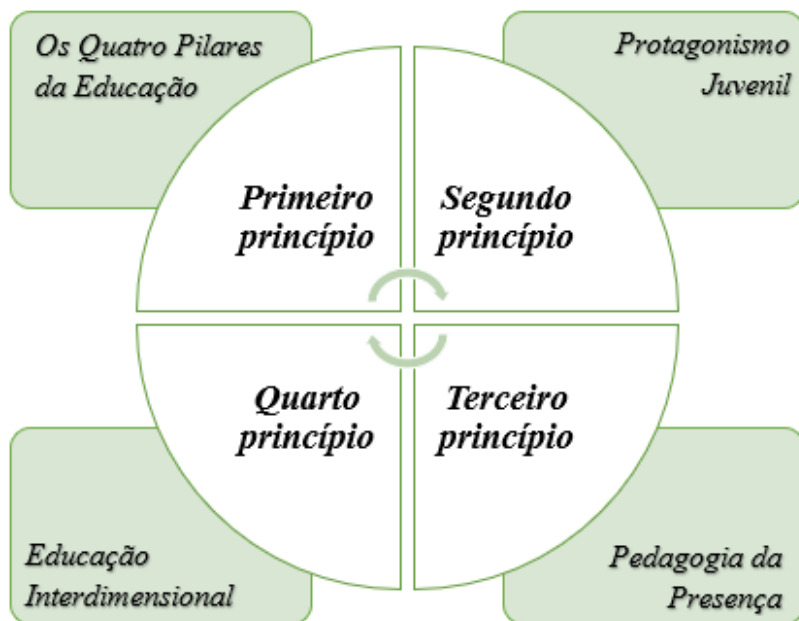
Através da figura 1, percebemos que Libâneo sintetiza claramente a ideia de que a educação integral é muito além do que somente ensinar o “abc”, ela aponta caminhos para emancipação dos seus atores onde através de suas diretrizes universaliza uma educação integral para os estudantes de acordo com as realidades vivenciadas, e consoantes com um constante diálogo da escola juntamente com a família e com a comunidade, respeitando a diversidade e todos os aspectos que nela circulam.

Princípios do Programa de Educação Integral

O Programa de Ensino Integral (PEI) das unidades escolares do Estado de São Paulo, estrutura as suas diretrizes nos quatro em quatro princípios fundamentais: os quatro pilares da

educação; o protagonismo juvenil; a pedagogia da presença; e a educação interdimensional. Através destes princípios o programa visa a formação de jovens solidários, autônomos e competentes. Na figura 2 estabeleceremos as relações presentes nestes princípios:

Figura 1 – Relações entres os princípios do Programa de Ensino Integral



Fonte: própria dos autores

Suscintamente, a Figura 2 mostra os Princípios do Programa de Ensino Integral com as suas devidas e respectivas relações entre seus fundamentos. A partir daí, abordaremos considerações relevantes sobre estes princípios. Nitidamente, vemos que o Primeiro Princípio está associado com Os Quatro Pilares da Educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares segundo (Valério, 2016 apud Delorset al 1998), se conceituam em:

Aprender a conhecer – aquisição de um repertório de saberes e instrumentos do conhecimento, da compreensão e da

competência cognitiva com a finalidade da vida humana; – aprender a fazer – realizar as atividades, é poder agir sobre o meio em que vive, competência produtiva; – aprender a viver juntos (conviver) capacidade de viver com os outros, participar e cooperar em todas as atividades humanas, competência social; – aprender a ser – desenvolvimento total do ser humano, 4 espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidades pessoal e espiritual, realizar-se como pessoa em sua plenitude, competência pessoal.

Em consonância com esses pilares, destaca-se também na Figura 2 o Protagonismo Juvenil, que é a formação e o desenvolvimentos dos jovens para que eles sejam protagonistas não somente de seus estudos como também de sua vida fora dos muros escolares, o Protagonismo Juvenil torna os jovens responsáveis por suas ações individualistas e sociais. Ele visa a formação integral de um jovem autônomo, competente e solidário, que tem conhecimento de sua identidade pessoal, e de sua participação na sociedade. Como não menos importante, vale salientar que o Protagonismo Juvenil também assegura a autonomia do jovem para que ele em parceria com a escola seja o protagonista de seus sonhos construindo os seus projetos de vida alicerçados em suas realidades sociais, morais e éticas. Ribas (2004) defende que:

O conceito de protagonismo juvenil guarda afinidade com uma outra idéia de valor que pode contribuir para a renovação dos métodos educacionais: o conceito de empreendedorismo juvenil. Empreender é exercer a capacidade de imaginar, planejar e colocar em prática sonhos e projetos. (RIBAS, 2004)

Neste mesmo ciclo de reflexões voltadas à Figura 2, destacamos a Pedagogia da Presença, que em seus fundamentos estabelece conceitos para a formação de professores e gestores para a Educação Integral para que não meçam esforços em promover uma educação de qualidade para os alunos.

Como já mencionado, a Pedagogia da presença, tem sido abordada em unidades escolares que visam a emancipação de adolescentes para a vida cidadã. Para tanto, recorreremos ao trabalho

de Dantas, Nascimento e Lima (2019) ao destacarem que a Pedagogia da Presença:

é uma metodologia segundo a qual o professor tem de estar sempre junto do aluno para que o aprendizado aconteça. A origem dessa idéia está ligada principalmente ao ensino religioso proposto pelas ordens religiosas dos Maristas e por Salesianos, na qual os estudantes têm autonomia para falar, participar, sugerir, mas tudo dentro de uma organização, de disciplina. Segundo os Maristas, a pedagogia da presença encontra sua raiz no pensamento do Padre Marcelino Champagnat, para quem a presença está vinculada ao sentido de disciplina preventiva, que implica “estar, estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir; saber afastar-se no momento oportuno, encorajar a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade”.

Por fim, o quadro destaca o Quarto Princípio que é a Educação Interdimensional que destaca as ações educativas direcionadas para as dimensões de racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade do ser humano. Os autores Lima e Rodrigues (2020), fazem considerações sobre a Educação Interdimensional, e abordam que:

Na parte dos princípios educacionais e filosóficos da escola, foi dada ênfase no Aprender a Conviver, da Educação Interdimensional, o qual corresponde ao indicador mais evidente da qualidade na formação integral do jovem estudante, visto que constitui a liga entre os demais pilares e representa a presença da cultura de paz na escola. É neste aprendizado do viver juntos, que os estudantes desenvolvem a tolerância e o respeito mútuo. (Lima e Rodrigues, 2020)

Sinteticamente, Por meio destes quatro princípios está alicerçada a Educação Integral, que visa o protagonismo do jovem, para que eles exerçam conscientemente o seu papel de cidadão em uma sociedade, justa, igualitária, solidária e democrática.

Projeto de vida: o coração do Programa

Com base em nas discussões apresentadas anteriormente, fazemos um adentro em nossas reflexões sobre a importância da construção de um projeto de vida na escola, no entanto, para a concretização deste projeto, destacamos a escola como a principal idealizadora deste aspecto, haja vista, o encargo emancipatório de sua função social na vida dos indivíduos. É através da escola e das relações sociais que o jovem reconhece a sua identidade, e desenvolve, a partir daí, os seus projetos de vida com base em suas origens e vivências.

É importante, destacarmos que as questões e organizações pedagógicas implantadas nas escolas do programa de educação integral estão em plena conformidade com o que estabelece a lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que no seu sétimo artigo enuncia que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 2)

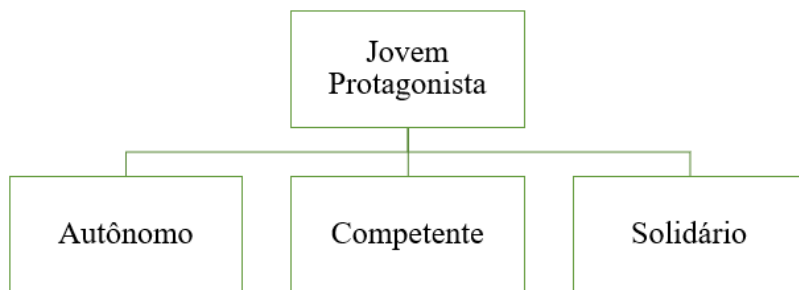
As aulas de Projeto de Vida visam incentivar os alunos a tomarem decisões certas sobre a concretização de seus sonhos para que tenham um futuro promissor ao egressarem do ensino médio, e serem submetidos à sociedade e ao mundo do trabalho.

A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção e o desenvolvimento do Projeto de Vida, pois possibilita seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. É importante que a equipe escolar o incentive a refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser. Essa reflexão deve contemplar a articulação entre a singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido, o que dará suporte ao aluno na realização de suas escolhas. A construção do Projeto de Vida deve considerar a reflexão sobre sonhos e planos, que é um processo complexo e, por vezes, demorado, que pode ser alterado à medida que os

alunos amadurecem, sendo também um estímulo àqueles que nem ousam sonhar. (DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL p. 22-23, 2014)

Segundo, Nascimento (2006) o projeto de vida é “uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, dos planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, como ter uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento etc.).” A figura 2, apresenta o perfil do jovem de escola do programa de ensino integral.

Figura 3 – Perfil do Jovem do Programa de Ensino Integral



Fonte: própria dos autores

Assim, a formação do jovem se concentra na contemplação destas três dimensões:

- autônomo, porque deverá ser capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, conhecimentos, valores e interesses;
- solidário, porque deverá ser fonte de solução, de iniciativa, de ação e de compromisso associado a responsabilidades;
- competente, porque deverá ser capaz de projetar uma visão de si próprio no futuro, amadurecendo gradativamente um processo decisório sobre aquilo que deseja para a sua vida. (ICE, 2015. p. 13)

Conclusão

Ao apontarmos as nossas reflexões sobre a educação integral e sobre uma escola de ensino de tempo integral, distante de se estabelecer um paradigma modista sobre a educação pública brasileira, consideramos e apontamos as funções sociais da escola na formação de adolescentes e jovens autônomos, competentes e solidários, refletindo e abordando claramente as realidades e questões atuais presentes na sociedade, onde as que mais se destacam são as questões de classes e grupos sociais que irradiam a pobreza e a exclusão.

A proposta deste trabalho, foi destacar a proposta de educação do Programa de Ensino Integral na melhoria da prática pedagógica e na formação integral de jovens autônomos, competentes e solidários para a convivência em uma sociedade, tendo como base de aporte a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A proposta apresentou os fundamentos do programa e fez um adentro às reflexões pautáveis sobre o projeto de vida que é o coração do programa de ensino integral.

Acreditamos que através das escolas do programa de ensino integral o jovem passa a desenvolver visões, a partir daí, constrói seu próprio futuro conseguindo a idealização e concretização dos mesmos, tendo plena consciência de sua identidade “para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século.” (ICE, 2015, p. 10). O jovem quando submetido a esse modelo de educação, tem-se um amparo e respaldo para a vida social, acadêmica e profissional, pois reconhecem que a escola garante meios viáveis para a construção do conhecimento, e principalmente para a construção do projeto de vida dos jovens.

Com base nas discussões aqui abordadas, concluímos que a função social da escola é a emancipação de jovens protagonistas para o convívio social, respeitando os seus direitos, deveres e valores, para que assim tomem posse de sua identidade e estejam aptos para concretizarem seus projetos de vida juntamente com as

perceptivas almejadas. Assim, consideramos que todo o regimento, discretizes e estruturas da educação de tempo integral assegura ao jovem esta autonomia para conviverem de forma consciente em uma sociedade exercendo a sua função cidadã.

Referências

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.

BRASIL. LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, 2019. Disponível em: <http://novoensino-medio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 25 fev 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. *Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária*, nº 2, 2006.

ICE. Atuação do ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2019. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/atuaacao/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**, v. 1, p. 257-308, 2014.

LIMA, A. G. de, & RODRIGUES, L. A. R. (2020). **A educação interdimensional na organização pedagógica de uma escola de ensino integral: o aprender a conviver no Projeto Político-Pedagógico**. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 5(3), 200-222. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n3.10201>

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola In: PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p. 51-57.

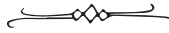
NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, v. 12, n. 12, p. 55-80, 2006.

RIBAS, F.B. Jr. Educação e protagonismo juvenil. Prattein, São Paulo, nov. 2004. Disponível em: http://prattein.com.br/home/dados_anexos/95.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

SÃO PAULO, Estado. Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo. SE: 2014.

VALERIO, Rosangela Almeida. Olhar Interdisciplinar: Princípios de Educação Integral na Formação Cidadã. In: **Association for Moral Education Conference Proceedings**. 2016.



CONCEPÇÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO IFAM – *CAMPUS* MANAUS CENTRO

Ranyelle Lopes Barros¹

Josiani Mendes Silva²

Introdução

Este artigo aborda discussões que contemplam os instrumentos avaliativos nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro – CMC. Os resultados surgiram a partir da dissertação em construção do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, intitulada como “Avaliação da Aprendizagem: instrumentos e critérios avaliativos na formação inicial de professores”.

A necessidade de debater esse tema é o que justifica a construção e desenvolvimento dessa pesquisa com o intuito de estabelecer reflexões para os licenciandos, visto que a formação inicial

-
- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
 - 2 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Especialista em Metodologia da Ciência pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba (FCHSC) e em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). É licenciada em Pedagogia, com habilitações em: Administração Escolar e Magistério das matérias pedagógicas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Federal do Amazonas. Atua desde 2006 como professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como professora permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional e como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico.

é um momento privilegiado que permite ao estudante estabelecer um contato com aspectos que irão estar presente em sua prática pedagógica como futuros professores. Diante disso, saber apenas as teorias que cercam os instrumentos avaliativos não é suficiente, porém, é relevante considerar a diversidade e abrangência que os mesmos possuem para garantir a qualidade no processo avaliativo.

Esta pesquisa possui como um dos enfoques identificar os instrumentos avaliativos nas concepções dos licenciandos a partir de suas vivências acadêmicas. Ao tratarmos sobre as concepções, iremos nos ater em adotar as diversas colocações dos estudantes com a finalidade de acatá-las e evitar qualquer apontamento das premissas tidas como exclusivas e verdadeiras.

Quanto aos aspectos metodológicos, a abordagem da pesquisa é qualitativa, os objetivos correspondem a um caráter exploratório e descritivo, a escolha do instrumento para coleta de dados foi o questionário e, para realização dos tratamentos de dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2009).

Os participantes que fizeram parte deste estudo são licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física, que cursavam a disciplina optativa de Avaliação para a Aprendizagem – com duração de 40 horas.

Em razão da pandemia causada pela covid-19, as atividades do IFAM *campus* Manaus Centro foram suspensas, consequentemente se tornou necessário a aplicação do questionário através do formulário do *Google Forms*, onde todos os estudantes deram ciência para divulgação dos resultados, porém preservando o anonimato. Para a realização do questionário, tivemos que submetê-lo ao Comitê de Ética, obtendo o parecer aprovado sob o número: 3.914.950, tendo como patrocinador financeiro a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Instrumentos avaliativos: uma discussão necessária

Ao tratarmos sobre a avaliação, precisamos ter clareza quanto aos aspectos que a compõem. Em primeiro lugar, a mesma está vinculada à uma prática pedagógica que pode impactar diretamente nas escolhas que englobam os objetivos propostos, os meios e fins do processo avaliativo, portanto, é importante considerar que a avaliação está articulada com algumas funções básicas que contribuem para a relação, são elas: 1) propiciar a autocompreensão; 2) motivar o crescimento; 3) aprofundamento da aprendizagem, e 4) auxiliar a aprendizagem. Todas elas estão articuladas na busca de resultados satisfatórios (LUCKESI, 2005).

Alguns autores, como Luckesi (2011), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2008), Sant'Anna (2014), entre outros, defendem uma avaliação que vise a transformação da educação como possibilidade de propiciar ao estudante momentos de aquisição do conhecimento por meio das informações obtidas através dos instrumentos avaliativos, evitando mensurá-los em dados quantitativos, porém o ressignificando para melhoria do processo de aprendizagem.

É necessário que os professores compreendam o processo avaliativo, considerando as razões que os levam a avaliar e a partir disso criem mecanismos para sua efetivação. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos se tornam pertencentes a este contexto de concretização da avaliação, visto que contribuem para que os objetivos sejam atingidos através da coleta de informações, as quais servem de indicadores para melhoria do aprendizado dos estudantes e para ampliação do conhecimento da prática dos professores.

Evidenciaremos, no Quadro 1 a seguir, as concepções dos autores sobre instrumentos avaliativos:

Quadro 1: Concepções dos autores acerca dos instrumentos avaliativos

Nº	Concepções de instrumentos avaliativos
01	“Aqueles que podem propiciar um número maior e variado de informações a respeito do caminho percorrido pelo educando na aprendizagem” (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009, p.20-21).
02	“Possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender” (RAMPAZZO; JESUS, 2011, p.7).
03	São recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho” (LUCKESI, 2011, p. 299).

Fonte: autoria própria (2021).

As concepções expostas estão centradas em fornecer informações pertinentes para qualificar a aprendizagem, entretanto, é imprescindível que os professores não se atenham a um único instrumento, uma vez que que pode prejudicar na leitura dos dados. O intuito é considerar sua variedade e garantir maior precisão no resultado e no acompanhamento dos estudantes.

No que se refere à diversidade que os instrumentos possuem, podemos mencionar aqueles que são expressos pelos alunos (provas objetivas e discursivas, seminários, testes, portfólios, lições de casa, cadernos, entre outros) e os expressos pelos professores (pareceres, ficha de avaliação, observação, etc.) (RAMPAZZO; 2011, p.7). A questão é que, independente das escolhas dos professores, os mesmos precisam ser elaborados, aplicados e corrigidos, conforme menciona Luckesi (2011). Entretanto, é crucial que os objetivos sejam pensados antecipadamente para se tornarem alcançáveis, caso contrário, se não for intencional, não terá o efeito da ação-reação desejável no aprendizado.

É significativo considerar dois fatores que envolvem os instrumentos avaliativos: o primeiro é apontado por Luckesi (2011)

ao enfatizar algumas regras fundamentais para elaboração das questões que devem compor no instrumento. Entre dez, destacamos cinco para expor: 1) todos os conteúdos que foram trabalhados com os estudantes devem ser privilegiados; 2) devem apresentar níveis de diferentes dificuldades dentro de um mesmo conteúdo, isto é, considerar questões de aspectos fáceis, medianos e difíceis; 3) devem auxiliar o educando a aprofundar seus conhecimentos e habilidades; 4) devem ter precisão, e 5) não deve ensinar algo em um determinado nível de ensino e ser cobrado um nível superior.

O segundo corresponde ao que Mangas (2020) diz ao enfatizar que os instrumentos avaliativos precisam ser pensados como inclusivos, ou seja, cada estudante deve ser avaliado de acordo com as suas especificidades, garantindo uma personalização no processo de aprendizagem. Não quer dizer que será necessário, por exemplo, elaborar uma prova diferente para cada um, a questão está para além disso, espera-se do professor que, ao receber os resultados, possa evitar rotulações sobre o que o estudante aprendeu ou não, pautando suas interpretações a partir do conhecimento, tempo e espaço dos mesmos, uma vez que a aprendizagem acontece em diferentes estágios e que por essa razão não pode ser um processo avaliativo homogêneo.

Através da discussão levantada neste artigo, é possível perceber a necessidade e urgência tanto dos licenciandos quanto dos professores de buscarem conhecimentos acerca dos instrumentos avaliativos e suas diversidades, já que podem contribuir na busca dos resultados propostos para a aprendizagem. Espera-se que isso possa resultar em mudanças significativas na prática pedagógica dos professores e na aquisição do conhecimento aos estudantes que estão em formação inicial, para que, no exercício do professorado, sejam capazes de colaborar com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Delineamento da pesquisa

A pesquisa teve como participantes os licenciandos dos cursos de Matemática, Física, Química e Biologia que cursavam a disciplina de Avaliação da Aprendizagem – com duração de 40 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus Manaus Centro* (CMC).

Quanto à abordagem, utilizamos a pesquisa qualitativa, não nos preocupando com a representatividade numérica, mas buscamos compreender um determinado grupo social, nesse caso, os licenciandos, com o intuito de evitar quaisquer aspectos de julgamentos que possam prejudicar a pesquisa. Os pesquisadores, que optam por essa abordagem, buscam explicar o porquê das coisas através da explicação das relações sociais, como destaca Silveira e Córdova (2009).

Quanto aos objetivos da pesquisa, optamos pela pesquisa exploratória e descritiva. Dantas, Omana e Franco (2017, p.14846) afirmam que a pesquisa exploratória possibilita “aprimorar hipóteses e proporcionar familiaridade com o campo de estudo [...] é muito utilizada [...] cujo tema foi pouco explorado”. E a pesquisa descritiva exige do pesquisador obter uma série de informações, onde se pretende descrever os fatos de uma determinada realidade, conforme destaca Triviños (1987).

Para coletar informações, utilizamos como instrumento um questionário com perguntas abertas e fechadas, o qual colaborou para que os licenciandos evidenciassem suas concepções sobre os instrumentos avaliativos.

Em decorrência da pandemia causada pela Covid-19 e consequentemente a suspensão das atividades acadêmicas em razão do distanciamento social, os instrumentos foram aplicados através do formulário do *Google Forms*, os licenciandos deram ciência da divulgação dos dados, preservando o anonimato.

Para interpretações dos questionários, utilizamos a técnica de análise de conteúdo defendida por Bardin (2009), a qual permite

que os resultados sejam representados através de categorias e/ou subcategorias. Para a autora, as categorias são rubricas ou classes que reúnem elementos, a ideia central é analisar as comunicações a partir das características em comuns com esses elementos, sempre buscando evidenciar as mensagens refletidas por meio das respostas obtidas.

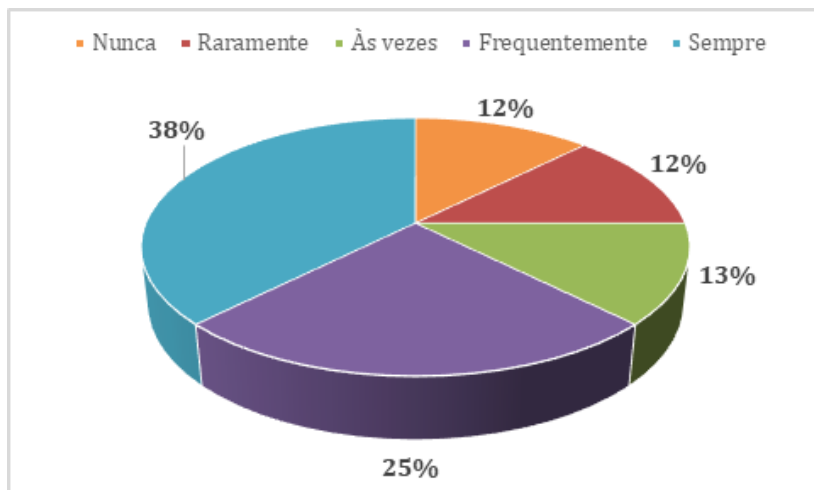
Resultados e discussões

A partir dos resultados advindos do questionário, dividimos as respostas em categorias, especificamente neste artigo, trataremos sobre os instrumentos avaliativos que permitem ampliar a capacidade de compreender a realidade. A escolha da mesma surgiu com os estudos de Luckesi (2011), o qual considera os instrumentos como “recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição de seu desempenho” (p.299), ou seja, é possível captar as dificuldades e anseios dos estudantes por meio da investigação.

Em uma única questão, estabelecemos 5 (cinco) afirmativas sobre os instrumentos avaliativos, optamos em discutir três delas. Em cada uma, os licenciandos deveriam escolher os seguintes itens: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre, a partir do que mais se aproximava das suas concepções sobre o tema.

Quanto à concepção de instrumentos avaliativos como objetos que servem para auxiliarem os professores na melhoria da aprendizagem dos estudantes, servindo de indicadores para saber se os mesmos aprenderam ou não, obtivemos as seguintes respostas no gráfico 1:

Gráfico 1 - Relação do instrumento avaliativo com a aprendizagem dos alunos



Fonte: Autoria própria (2021).

Os licenciandos, ao serem questionados sobre os conceitos que englobam os instrumentos avaliativos, 38% acreditam que estes estão voltados para auxiliar o docente a medir a aprendizagem, sendo um indicador para apontar se os estudantes aprenderam ou não e dessa forma poderem retomar um determinado conteúdo, 13% assinalam que essa ideia de ter a aprendizagem sendo medida ocorre às vezes, não sendo uma prática constante do professor, e 13% desacreditam totalmente dessa concepção que o instrumento pode ser um indicador.

Quando o professor compreende que a avaliação faz parte do processo educativo, logo realiza a mesma, baseada em instrumentos que viabiliza contemplar o que aluno sabe ou não, o que está sendo realizado na sala de aula e suas experiências anteriores. É fundamental que ele defina bem suas técnicas e estratégias que serão utilizadas para alcançar as interferências, as informações relevantes e o reconhecimento do conhecimento adquirido pelo estudante (RAMPAZZO, JESUS, 2011).

Rampazzo e Jesus (2011, p.7) descrevem acerca dos instrumentos como uma possibilidade de “acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu; deixou de aprender ou ainda precisa aprender [...] apresentam registros de diferentes naturezas; expresso pelo próprio aluno ou expresso pelo professor”, proporcionando aos professores conhecimentos dos tipos e dos objetivos que pretendem alcançar ao aplicá-los, só assim os poderão indicar se houve aprendizagem ou não.

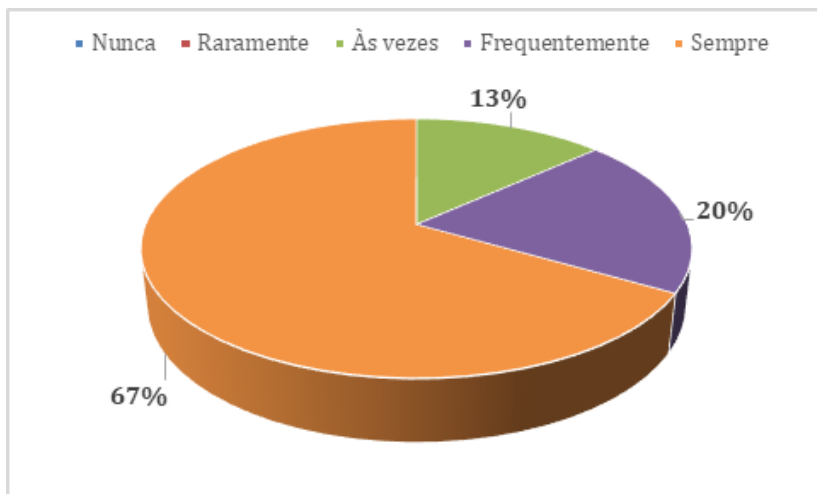
Santos (2018, p.46) diz que os instrumentos “precisam ser compreendidos pelo professor como um dos recursos utilizados para verificar se os alunos atingiram os conhecimentos propostos, e refletir sobre o que se espera em relação à aprendizagem proposta”, alcançando dois extremos: a ação presente e futura, pois colabora tanto para retornar o que não ficou claro para o estudante quanto para nortear o professor na tomada de decisão em relação à prática avaliativa.

Para que o instrumento de avaliação cumpra seu papel de contribuir para a aprendizagem de forma qualitativa, é preciso estar atento a elaboração de um instrumento exige comprometimento com a realidade que o estudante faz parte para evitar que haja equívocos quanto ao aprendizado dos mesmos, essa demanda está direcionada especialmente para os professores, pois o uso inadequado dos instrumentos e da maneira de interpretar os dados podem desqualificar o processo avaliativo, fazendo com que se faça medição equivocada sobre o que aluno aprendeu ou não.

Certamente os instrumentos (sim, no plural, visto que devem ser mais de um) irão indicar o grau de apreensão que os estudantes tiveram sobre um determinado conteúdo, mas não fará sentido se os professores não souberem como transformar essas defasagens do ensino e da aprendizagem, uma vez que os dados obtidos não podem se acabar apenas em resultados satisfatórios ou insatisfatórios, mas deve propiciar aos professores mecanismos para refletir e repensar em suas práticas avaliativas no âmbito da sala de aula.

No que refere-se aos instrumentos avaliativos como indicadores que servem para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados de um objeto, fenômeno, ou informações que se deseja alcançar, tivemos os seguintes resultados explícitos no gráfico 2:

Gráfico 2 – Instrumentos servem para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados



Fonte: Autoria própria (2021).

Segundo os licenciandos, 67% assinalaram que acreditam que sempre o instrumento está articulado em diagnosticar, acompanhar e obter resultados sobre uma realidade, nesse caso, a aprendizagem, 20% mencionam que frequentemente possuem essa concepção de instrumento, e apenas 13% relatam que às vezes depositam suas crenças (aquilo que acreditam) nessa funcionalidade sobre o tema.

Quando o instrumento de avaliação possui a característica de diagnosticar, acompanhar e obter resultados, se relacionar à uma função da avaliação seja diagnóstica, formativa ou somativa, evidenciando em cada etapa percorrida pelo professor em sua prática pedagógica, a existência de instrumentos podem direcioná-los nas tomadas de decisões, aumentando sua responsabilidade na

escolha e elaboração dos mesmos, visto que refletirá diretamente na sua ação na sala de aula.

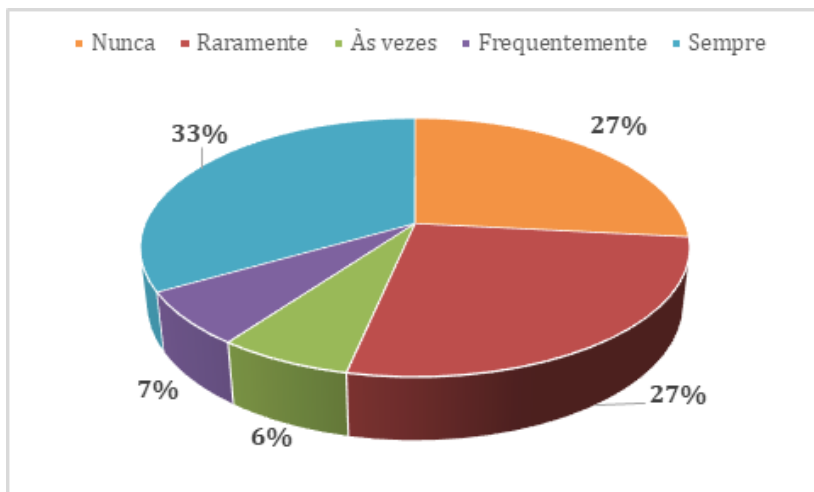
Luckesi (2011) afirma que os instrumentos têm por objetivo diagnosticar a aprendizagem e realizar o acompanhamento dos alunos e, se necessário, reorientá-los, possibilitando testemunhar a qualidade de suas aprendizagens e ainda, nesse sentido, o autor salienta que os instrumentos servem para acompanhar e obter resultados, e a maioria dos licenciandos compreendem essa concepção.

Luckesi (2011, p. 301) diz que os instrumentos “ampliam nossa capacidade de observar a realidade”, desse modo, quando são aplicados com o intuito de diagnóstico e acompanhamento, eles permitem que os professores tenham olhares críticos sobre o processo de aprendizagem, entretanto, é fundamental que considerem algumas variáveis, como: 1) adequação dos instrumentos que devem possuir finalidades que estão destinados, e 2) satisfatoriedade metodológica a partir de regras rigorosas e científicas, como destaca o autor supracitado.

O ideal é que os instrumentos avaliativos estejam articulados às aprendizagens e desempenhos dos estudantes, aplicando-os com todos os cuidados possíveis para evitar os julgamentos prévios através dos aspectos quantitativos. O fato é que não importa o momento que for realizado, seja para o diagnóstico, acompanhamento ou para obter resultados, é vital que os professores sejam comprometidos em qualquer que seja o estágio da avaliação com o intuito de realizar o que está se propondo investigar, podendo ser para minimizar dúvidas, retornar o ensino, sanar as dificuldades, apontar as necessidades ou realizar intervenções.

No gráfico 3, evidenciaremos as percepções dos licenciandos quanto aos instrumentos avaliativos implicarem em um ato amoroso, integrativo e inclusivo. No gráfico 3, evidenciaremos as respostas obtidas pelos licenciandos acerca dessa concepção:

Gráfico 3 – Os instrumentos implicam em um ato amoroso, integrativo e inclusivo



Fonte: Autoria própria (2020).

Os dados representados no gráfico 3 evidenciam que 33% dos licenciandos acreditam em uma concepção de instrumentos avaliativos como um ato amoroso, integrativo e inclusivo, 27% apontam que “com frequência” aderem este conceito de instrumento, 6% relatam que às vezes, em momentos, aderem essa concepção.

Luckesi (2005) considera a avaliação como um ato amoroso que tem o intuito de acolher uma determinada situação como ela é, o que envolve todas as atitudes desde momentos alegres até as crises de dores, sua principal característica é de não julgar, é nesse contexto que os instrumentos avaliativos estão inclusos, uma vez que são indissociáveis da avaliação.

Segundo Luckesi (2005), para que os instrumentos possam implicar em um ato amoroso, é fundamental operacionalizá-los, mas precisam ter alguns cuidados essenciais: primeiro, quando solicitado um instrumento de avaliação, devemos estar cientes que estamos pedindo ao estudante que manifeste sua intimidade, que está estritamente ligada ao seu modo de aprender, de criar,

racionalizar e etc., o docente deve considerar a ação dialógica uma prática constante para construir relações.

Segundo aspecto abordado por Luckesi (2005): são considerados alguns pontos que permeiam sobre os instrumentos que devem ser utilizados pelos professores nas suas práticas avaliativas, são eles: 1) articular os instrumentos com conteúdos planejados, ensinados e apreendidos pelos estudantes; 2) considerar que todos os conteúdos que forem tidos como essenciais devem ser privilegiados na avaliação, caso contrário, não devem entrar no planejamento; 3) compatibilizar as habilidades dos estudantes do instrumento de avaliação com as habilidades desenvolvidas em sala de aula; 4) os instrumentos de avaliação devem ser compatível, em termo de dificuldade, com o que foi ensinado; 5) usar uma linguagem clara e, por último, 6) construir instrumentos que auxiliem na aprendizagem dos alunos.

Para que os instrumentos impliquem em um ato amoroso, devem ser “construídos de acordo com que se pretende avaliar, esses podem se revelar importantes para tomada de decisões coerentes ao processo de ensino” (SANTOS, 2018, p. 44), desse modo, contribui para que o docente trabalhe a singularidade de cada estudante, entendendo que, no ensino, a aprendizagem não se dá de forma coletiva, porém cada ser humano possui suas peculiaridades e seu tempo de desenvolvimento, que se diferem um dos outros. Ressaltamos que, quando a avaliação se encontra em conexão com os instrumentos e as devidas intervenções, os objetivos tendem a ser alcançados.

Cabe destacar que 27% dos licenciandos apontam que “nunca” acreditam que os instrumentos avaliativos possam implicar em um ato amoroso, integrativo e inclusivo. Podemos atribuir ao fato que, outrora, esses instrumentos eram tidos como forma de poder e disciplina e em passos lentos têm ganhado espaços para discussões e compreensões de outras possibilidades de utilizá-los, porém ainda há resistência, por parte dos professores, sistemas de ensino e comunidade em geral, colocando-os como ineficientes.

Conclusão

Expomos, no decorrer deste artigo, as concepções dos autores acerca dos instrumentos, sendo definidos como: 1) objetos e meios para obter informações no processo educativo; 2) possibilidade de acompanhamento da aprendizagem; 3) propicia um número maior e variado de informações sobre os caminhos percorridos pelos estudantes, e 4) são recursos que fornecem dados sobre o desempenho dos estudantes. Quanto às concepções que os licenciandos foram questionados, podemos enfatizá-las: objetos para auxiliar os professores na melhoria da aprendizagem dos estudantes, os instrumentos servem de indicadores para diagnosticar, acompanhar e obter resultados, e os mesmos implicam em um ato amoroso, integrativo e inclusivo.

As concepções colocadas no questionário foram criadas considerando a avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes para tomada de decisões, conforme Luckesi (2011), oportunizando colocar os estudantes como próprio protagonista na construção do seu conhecimento, visando uma transformação, mas apenas será possível transformá-los se os mesmos tiverem ciências de suas dificuldades.

Nesse sentido, estreita-se uma relação dialógica entre os instrumentos avaliativos e avaliação, uma vez que são indissociáveis. Sendo assim, os instrumentos devem estar pautados em obter informações que permitam aos professores reorientarem suas práticas avaliativas, com o intuito de contribuir com o percurso de aprendizagem.

A partir do desenvolvimento da pesquisa nos cursos de licenciaturas, se pôde constatar, em um contexto geral, que os licenciandos indicaram um grau crescente acerca dos instrumentos avaliativos, os mesmos compreendem que as concepções abordadas podem fazer parte de suas práticas pedagógicas enquanto futuros professores. Também é necessário salientar que existe uma parcela mediana de estudantes que apontam essas concepções com os itens “raramente” e “nunca”, isto é, não a consideram.

Para finalizar, presumimos que o ponto inicial seja trabalhar primeiramente nos cursos de licenciaturas disciplinas com carga horária maior, que possibilite discutir não apenas conceitos básicos que permeiam os instrumentos, mas considerá-los desde da sua elaboração, aplicação e devolução, além de colaborar para que os estudantes percebam suas responsabilidades em utilizá-los e melhorá-los para qualificar a aprendizagem, conscientizando que sua atuação como futuros professores deve estar pautada em considerar os instrumentos como recurso para aperfeiçoar suas capacidades no ato de avaliar.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2009.

DANTAS, OMANA; FRANCO, Maria Vieira Amorim. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados-observação, questionário e entrevista. In: **Educere-Congresso Nacional de Educação**. 2017.

DEPRESBITERES, L.; TAVARES, M.R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANGAS, E.J. das. A prova como um instrumento de avaliação para a aprendizagem. **Intermaths**. Vol. 1, N. 1, Jul - Dez 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMPAZZO, SR dos R.; JESUS, AR de. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. **Londrina. Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional. NRE**, 2011.

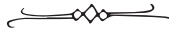
SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, E. R. **Avaliação da Aprendizagem**: instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação: formação de professores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Práticas de mudanças** – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.



POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: AUTONOMIA E PESQUISA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Fernanda Silva Confessor¹

Introdução

O aluno que se torna pesquisador transforma sua história e a sociedade em que vive. Estamos vivendo em um momento histórico desafiador se, no passado poucos tinham acesso à informação, hoje é ao contrário, vivemos no excesso de informação. Na internet obtemos informações, mas nem todas são passíveis de conhecimento. Somente quem tem criticidade e raciocínio analítico consegue fazer a distinção entre o verdadeiro e o falso durante a leitura de uma notícia. As Fake News ou notícias falsas propagam informações que manipulam, alienam e confundem. É a causa de transtornos sociais, direcionam as massas e “formam opinião”. A necessidade da pesquisa e um estudo voltado para esta temática surgiu da angústia em vivenciar um período histórico tão cheio de informação e tão carente de senso crítico. Tendo em vista que as Fake News conseguem difundir inverdades que decidem o destino político e afetam o todo social. Esta pesquisa busca sustento na história da filosofia, conceitos oferecidos por Emmanuel Kant e René Descartes que possam auxiliar no desenvolvimento do senso crítico de nossos alunos.

É um desafio para nós educadores encontrarmos metodologias que nos auxilie na demanda hodierna de combate as notícias falsas. Sendo assim cabe investigar estratégias que

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia e professora de Filosofia da educação básica na secretaria de educação de Minas Gerais. fernandaconfessor@gmail.com

possam ser aplicadas durante as aulas e que atenda às necessidades da formação intelectual e desenvolva o raciocínio crítico do aluno. Segundo Paulo Freire “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2018, 30). Ensinar exige provocar no aluno o “espanto” platônico de sair da caverna e procurar além das sombras a realidade. Vivemos em um período histórico no qual as sombras tentam transpor a realidade. Exemplo: as Fake News. Elas estão presentes no dia a dia dos nossos alunos e da população de modo geral, para combater-las somente o conhecimento, o raciocínio crítico auxiliará no enfrentamento dessa situação problema. Somente o conhecimento torna-se o elemento capaz de transformar e modificar as estruturas de uma sociedade. Para que isto aconteça a escola deve ser o espaço de combate a política de desinformação, que sempre visa atingir um fim que na maior parte deles é de cunho negativo e perverso. Em uma época histórica tão cheia de informações como distinguir o verdadeiro do falso? Como nós professores poderemos auxiliar nossos alunos no enfrentamento das notícias falsas? Como podemos organizar o espaço cibernético de modo com que as pessoas convivam pacificamente e tenham raciocínio crítico? Para empreender nesta tarefa de combate a inverdades, discurso de ódio, massificação de ideias contaremos com o auxílio do pensamento dos filósofos que atravessaram as barreiras do tempo e continuam atuais em suas reflexões. Serão apresentados alguns conceitos que possam ser utilizados durante as aulas, mas de modo geral o método investigativo e de pesquisa continua sendo um dos melhores métodos para combater a desinformação.

Fake News e a política de desinformação

As notícias falsas é um problema hodierno, elas fazem um alvoroço social e têm o poder de direcionar as massas desde a eleições presidenciais, difundir ideias que ocasionam problemas de saúde pública (movimento anti-vacina), discursos de ódios contra pessoas, propagandas enganosas de produtos e etc. O termo Fake News tomou notoriedade durante as eleições nos Estados Unidos

em 2016, mas de fato em todas as épocas históricas existiram as notícias falsas, só que o combate a desinformação não era tão notório quanto agora já que uma informação viraliza em poucos minutos e é expandida de modo global. A globalização e o advento da tecnologia trouxeram muitas novidades e dentre as novidades as notícias falsas. O interessante é que tornou um instrumento político. Ou seja, ao fundamentar uma notícia falsa contra meu adversário político faço com que a população o rejeite moralmente e então conquisto os votos. As notícias falsas com viés político atraí as massas com argumentos morais e discursos de ódio, nos Estados Unidos acusaram Hilary Clinton de conduzir um esquema de pedofilia. Muitos pesquisadores afirmam que as notícias falsas guiaram o resultado das eleições nos Estados Unidos em 2016. No Brasil atual tramita no senado um projeto de lei para o combate das fake News intitulado: PL 2.630/2020 Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. De acordo com o Senador Alessandro autor do projeto de lei, esta é uma forma de fortalecer a democracia e reduzir a desinformação e o engano, por combate a informações falsas ou manipuladas nas redes sociais.

Com o advento da tecnologia e do uso da internet houveram mudanças significativas nas relações sociais. Umberto Eco quando proferiu a famosa frase: “A internet deu voz a imbecis”, simplesmente evidenciou o fato de que qualquer um pode manifestar “ciência” sobre algo nas redes sociais e deixa uma abertura para uma insegurança informativa. O grande problema destas mudanças é a alienação que ocorre para a manutenção de um sistema de poder que usa as Fake News para perspectivas avessas a democracia.

As redes sociais e a internet apesar de um ambiente virtual têm poder para consolidar na realidade seus interesses. Por exemplo: a ignorância, o preconceito e os discursos de ódio muitas vezes mascarados na sociedade real, mas nas redes sociais aqueles que possuem tais características liberam sem medo de punição todos os preconceitos, ódios, mentiras e desumanidades. A lei para crimes cibernéticos no Brasil é algo novo.

Portanto, a internet, ao mesmo tempo em que assumo no mundo da comunicação contemporânea a condição técnica-científica de maior fonte universal de agilidade no tráfico de informações direcionadas a pesquisas de novos conhecimentos, transforma-se também em instrumentos perigo para a divulgação de acusações falsas e irresponsáveis sendo ameaças, inverdades, violências, sem pouca ou quase nenhuma possibilidade de repressão ou punição de infratores. (SANTOS, MARTINS, TYBUSCH, 2017, p.2)

Em 30 de Novembro de 2012 a então presidente do Brasil naquele momento Dilma Rousseff sancionou a lei nº 12.737, conhecida popularmente como Carolina Dieckmann. Esta lei veio para punir penalmente quem invade dispositivo informático alheio sob pena de detenção e multa. Foi algo positivo tendo em vista que muitos crimes já aconteciam e não existia maneiras de punir criminalmente um invasor de disposto informático, foi um avanço, porém precisamos de mais políticas contra os crimes cibernéticos. O que acontece no mundo virtual tem potencial para prejudicar a vida pública e a imagem pessoal, por isso é necessário um comportamento responsável e moral no mundo virtual. Os grupos e as redes devem ser organizados, assim como foi necessário o progresso da humanidade no mundo real é necessário que se crie regras sociais para o mundo virtual. É uma necessidade criminalizar divulgadores de informações falsas que causam prejuízo social. Em meio a uma pandemia mundial os divulgadores de notícias falsas atrapalham o rumo e o prumo social se voltando contra a ciência que é a única capaz de curar os males causados por um vírus mortal Covid 19. Caso a PL 2.630/2020 Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet seja aprovada será um passo a mais para a verdade concorrer com a falsidade e a ignorância.

De acordo com uma pesquisa da revista Forbes produzida pela Reuters Institute “Ranking internacional dos 12 países com maior exposição a Fake News” o Brasil ocupa o 3º lugar. A pesquisa não analisou aspectos econômicos pois os Estados Unidos um país rico ocupou o 4º lugar. O problema encontrado foi

a necessidade de alfabetização midiática, que na filosofia chamamos de capacidade crítica. É preciso desenvolver o raciocínio crítico em nossa sociedade e a filosofia consegue oferecer para a sociedade os conceitos que permite expandir a capacidade de reflexão e colocar em dúvidas toda e qualquer informação. A filosofia permite duvidar!

O método de René Descartes: a dúvida

René Descartes filósofo francês viveu para a construção de uma filosofia, que anunciava a investigação científica como uma das características de progresso da humanidade. Seu modo de pensar lógico foi influenciado pela matemática, ao estudar álgebra e geometria. Hoje muitos conhecem seus estudos matemáticos como: o método cartesiano. A filosofia de Descartes torna-se uma interessante estratégia para ser utilizada contra as Fake News justamente por propor a dúvida como método. Duvidar é buscar entendimento, é pesquisar e explorar conhecimento. Quando um aluno questiona o professor durante as aulas, referente aos conteúdos é porque está com dúvida. E o professor sempre busca o melhor método para explicar e solucionar a dúvida. Assim como na sala de aula devemos ter na vida um olhar de aluno sempre questionar, duvidar, pesquisar e refutar.

Descartes buscou encontrar um método que desenvolvesse seu raciocínio de modo puro e autônomo. O filósofo coloca a dúvida como estratégia para a sua filosofia já que duvidando buscaria encontrar a verdade:

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal: ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que não tivesse motivo algum de duvidar dele. (DESCARTES, 1999, 49)

Se não temos certeza de alguma coisa devemos assim como proposto por Descartes duvidar de tais coisas. Se assim procedemos faremos investigações que nos levarão a encontrar argumentos

indubitáveis ou a verdade acerca das coisas. Se colocarmos todas as notícias que lemos em dúvida e investigarmos em fontes seguras tais assuntos como artigos científicos em revistas especializadas, corremos poucos riscos de acreditarmos em notícias falsas. Muitas das vezes as notícias falsas nos parecem tão verdadeiras que descartamos a possibilidade de ser uma mentira. O método de Descartes será de grande utilidade, se ao invés de aceitarmos tudo como verdade colocar as notícias em dúvida e buscar fontes seguras para investigar tais assuntos.

Há algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo firme e de constante nas ciências. (DESCARTES, 1984, p. 85).

Duvidar de tudo até que se possa provar através da ciência e do discurso fundamentado: este é o método cartesiano, um dos métodos precursores da ciência moderna. A ciência nasceu dos questionamentos, da investigação, do espanto e da dúvida. Precisamos formar cidadãos que duvidem, questione, investigue e busque entendimento sobre as coisas que os cercam, pois pensar é algo inerente a qualquer ser humano.

Durante a pandemia do Covid 19 houveram tantas notícias falsas sobre a vacina, sobre o vírus que me fez refletir sobre a necessidade emergente de uma sociedade alfabetizada de modo questionador. E que não seja contrária a ciência e sim favorável, pois com o advento da vacina e da ciência muitas doenças foram erradicadas do nosso país. No entanto com a política de desinformação corremos o risco de regredirmos e as doenças voltarem a acometer as crianças como a poliomielite, já que duvidam da vacina, mas não duvidam da capacidade mortífera das doenças. Acredito que a pior doença da sociedade seja a ignorância.

Kant e o esclarecimento

Emmanuel Kant viveu em um momento histórico que muito se discutia sobre as maneiras em que se pode educar os homens e torna-los éticos e capazes de convívio social. A preocupação com a educação tornou-se um problema filosófico e continua nos dias atuais. Como desenvolver o raciocínio crítico e autônomo dos nossos alunos contra um sistema cibernético alienante. Nós seres humanos como racionais sentimos a necessidade de sermos educados, até porque sem a educação tampouco a sociedade progride humanamente. A educação torna-se a pedra fundamental de um país ou de uma sociedade considerada socializada.

Se a educação é considerada em etapas que começa da infância precisamos nos preocupar com a criticidade e autonomia desde os anos iniciais da vida do ser. A necessidade da educação deve ser equiparada a necessidade de racionalização. Não nascemos educados, a família como primeira instituição social nos educa de modo moral e a escola como segunda instituição social possui a obrigação de ensinar pensar e pensar de modo crítico.

Kant problematiza em sua filosofia conceitos que serão de muita relevância para nossa pesquisa que é o conceito de esclarecimento (*Aufklärung*) que é a saída do homem da menoridade da razão para atingir a maioridade da razão, ou seja, a autonomia a capacidade de exercitar a crítica.

“Kant define o “esclarecimento” como a superação da ignorância e da preguiça de pensar por si, ou seja, a passagem da menoridade para a maioridade intelectual. Ele parte do pressuposto de que todos são igualmente providos de razão e, sendo assim, de pensarem por si próprios”. (SGRILLI, 2008, 314).

Podemos eleger o projeto do esclarecimento de Kant neste sentido, de educar em etapas para que o indivíduo saía da menoridade racional, chegue a maioridade racional e que atinja a autonomia do pensamento de modo que não haja manipulação e

alienação. As Fake News são maneiras modernas de manipulação, dentre outras que existem, mas aqueles que exercem sua maioria racional se recusam a acreditar e serem influenciados pelas falsidades modernas e estão sempre em busca da verdade.

Outro princípio inerente a ideia de humanidade de acordo com a filosofia de Kant é de que a disciplina nos transforma em humanidade. E ser humano é exercer ordenadamente as competências morais, respeitando as leis morais. Portanto isto acontece quando atingimos a maioria da razão, já que para viver de modo ético somos guiados através da racionalidade.

A proposta educacional de Kant, concebida a partir de um ideal da razão, compreende-se como ideia de uma perfeição buscada, no sentido de que ela deve orientar a prática efetiva dos indivíduos que devem tomar a seu encargo a tarefa de promover-la, na realidade histórica concreta. Por esse motivo, esse ideal da razão, que se compromete com o aperfeiçoamento permanente do indivíduo- porque, no limite, o problema da educação equivale ao problema do aprimoramento humano na direção de sua perfeição como homem- não se pode se esquivar do problema da autonomização do sujeito, da formação do indivíduo, no sentido de o incentivar á vivência da sabedoria verdadeira: a educação, afinal, deve cuidar da promoção do “lema do Esclarecimento”, do “sapere aude!” ou, o que é o mesmo, do “ aprender a pensar por si mesmo”, de sua “autonomização”. (LIMA FILHO, 2019, p.73)

A pedagogia de Kant estabelece como premissa que o homem se torna verdadeiro homem pela educação. Se somos aquilo que a educação nos faz ser é de uma extrema necessidade repensar os métodos para educar e fazer-los de tal forma com que a sociedade evolua humanamente e não regreda, e a violência, ignorância e intolerância continue sendo problemas sociais. Há uma necessidade de educar para reflexão e para a paz. Já que para Kant a moralidade e a racionalidade são conceitos interligados.

É um projeto histórico de construção da humanidade. Tendo em vista que os padrões morais mudam historicamente. Se repensarmos a escravidão nos dias atuais nos enojamos com a sociedade daquela época que acreditava ser algo natural tratar

como simples objetos seres humanos. Escravizava da maneira mais desumana explorando de um ser humano sua força física e mental. A escravidão foi uma etapa da história mundial que queremos esquecer, mas não podemos, porque se não estivermos racionalmente e moralmente alinhados todas as mazelas sociais acontecidas no passado podem retornar e ao invés de progredirmos como sociedade como o risco de regredir em uma barbárie.

O projeto de humanidade não está pronto estamos em constantes evoluções, por isso há necessidade de uma luta constante contra as estruturas alienantes. Lutamos por uma educação pautada na ideia de humanidade, pensa-se no sentido de orientar os indivíduos e promover uma mudança histórica concreta para desconstruir injustiças e promover uma sociedade justa, humana e pacífica. O lema da educação não deve ser efetivado apenas pelo viés da transmissão de conteúdo, e sim envolver a concretização de uma responsabilidade ética em prol de um melhoramento da humanidade, através das relações entre os indivíduos e também em relação a natureza. Um indivíduo autônomo de acordo com Kant é aquele que luta pelo estabelecimento de uma sociedade cada vez melhor. O desenvolvimento da autonomia está relacionado ao ato de filosofar, exercer o pensamento é ter liberdade. E indivíduos moralizados e autônomos promovem o melhoramento da humanidade.

Neste sentido a educação para Kant é muito além de apreensão de conhecimentos e sim se efetiva na aplicação destes conhecimentos de modo prático, de modo ético. Já que o desenvolvimento integral do homem é a relação entre os conhecimentos aplicados de modo que o torne mais humano e civilizado. O processo civilizatório é algo gradual. A história prova este processo, passamos por guerras, escravidão e outras atrocidades. A garantia dos direitos é o firmamento de que a educação é uma prática que segue uma ordem histórica. Por isso, há uma necessidade de não retroceder, devemos combater a desinformação e a ignorância, o ódio disperso em massa nas redes sociais através de notícias falsas e dos crimes cibernéticos. A educação é um problema político e social. O ideal deve ser de

melhoramento social e não de controle ou alienação. O propósito da educação dever ser a liberdade de pensar, e pensar de modo criativo. Sabemos que o conhecimento no passado era utilizado e poucos tinham acesso, hoje vivemos com grandes oportunidades de acesso ao conhecimento e porque a sociedade ainda se atém em acreditar em inverdades e compartilha-las em massa? A resposta para esta pergunta já tentei responder nas páginas anteriores, reitero justificando que falta uma alfabetização midiática e crítica.

Conclusão

A proposta apresentada foi uma maneira simples encontrada para repensar os hábitos em uma nova sociedade: a virtual. Se antes do advento tecnológico os problemas sociais eram apenas no mundo real, hoje existem problemas sociais no mundo virtual. É estranho pensar, mas esses mundos coexistem. Os comportamentos sociais no mundo real refletem no virtual e vice e versa. Podemos organizar o espaço cibernético de modo com que as pessoas convivam pacificamente e tenham raciocínio crítico, cabe formar seres pensantes para o mundo real e para o mundo virtual. A construção social é algo inacabado e a história é feita por homens.

A internet em si é uma ferramenta muito importante e durante este momento problemático em que estamos vivendo, em uma pandemia mundial, as tecnologias nos auxiliaram oferecendo entretenimento, no trabalho e na convivência social. O isolamento está sendo difícil, mas com a ajuda das ferramentas virtuais podemos continuar educando mesmo em aulas remotas.

A educação é uma das estruturas sociais em constante mudança e adaptações. Nós educandos estamos sempre dispostos a essas mudanças e desafios. A educação não está pronta e acabada, é algo em constante construção. E qualquer mudança faz com que nós professores repensemos nossas estratégias e metodologias para realizar nosso trabalho com excelência.

Portanto constatei que precisamos oferecer uma alfabetização crítica para que nossos alunos que já nasceram em meio as redes e a internet consigam exercer seu raciocínio autônomo e crítico. Já que vivemos em meio a alienações e manipulações constantes no mundo real, e agora no mundo cibernético, que manipula e aliena também. Como nossos alunos já nasceram após o advento da tecnologia e dominam muito o mundo virtual, estar conectado para eles é tão natural quanto comer e dormir. Se socializam nas redes, possuem muitas informações e são curiosos. Nós professores precisamos acompanhá-los e orientá-los a fazer um melhor uso das ferramentas que possuem. Um aluno pesquisador é um aluno que combate inverdades e um aliado na construção de uma sociedade justa e humana. Precisamos urgentemente formular métodos para que eles utilizem filtrem o conteúdo oferecido através nas redes, eles não podem viver em uma constante hiperinformação e não terem criticidade para distinguir o verdadeiro do falso, sendo capazes de lutar contra a política de desinformação. A investigação, a pesquisa, e a valorização da ciência tornará uma sociedade mais justa e mais humana seja no mundo real ou no mundo virtual.

Referências

AGÊNCIA SENADO. Senado aprova projeto de combate a notícias falsas; texto vai à Câmara. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/30/aprovado-projeto-de-combate-a-noticias-falsas>. Acesso em: 11 set. 2020.

CANOSSA, Carolina. Pizzagate: o escândalo de fake news que abalou a campanha de Hillary. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/pizzagate-o-escandalo-de-fake-news-que-abalou-a-campanha-de-hillary/>. Acesso em: 14 set. 2020.

DESCARTES, RENÉ. Os Pensadores: Descartes. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 335 p.

DILMA ROUSSEFF; José Eduardo Cardozo. LEI Nº 12.737,

DE 30 DE NOVEMBRO DE 2012.. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERNÁNDEZ-GARCÍA, Nuria. Fake news: uma oportunidade para a alfabetização midiática. 2018. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/fake-news-uma-oportunidade-para-alfabetizacao-midiatica/>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KANT, Immanuel. Os pensadores: kant. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 511 p. Tradução de Valerio Rohden e Baldu Moosburger.

LIMA FILHO, José Edmar. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732019000200059&tlng=pt. Acesso em: 18 jan. 2021.

REDAÇÃO. Revista Forbes. 12 países com maior exposição a fake news. 2018. Disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2018/06/12-paises-com-maior-exposicao-a-fake-news/#foto3>. Acesso em: 12 set. 2020.

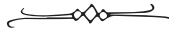
SANTOS, L.R.; MARTINS, B; TYBUSCH, A. B.F. Os Crimes Cibernéticos e o direito a segurança jurídica: Uma análise da legislação vigente no cenário brasileiro contemporâneo: congresso internacional de direito e contemporaneidade. Congresso Internacional de direito e contemporaneidade. 2017. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/7-7.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021

SGRILLI, Haryanna P. **A formação para autonomia: contribuições da teoria crítica da escola de frankfurt.** Revista de Iniciação Científica da Ffc - (Cessada), [S.L.], v. 8, n. 3, p. 307-318, 25 fev. 2009. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://>

[dx.doi.org/10.36311/1415-8612.2008.v8n3.216](https://doi.org/10.36311/1415-8612.2008.v8n3.216). Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/216>. Acesso em: 11 set. 2020.

TIBÚRCIO, Carlos Eduardo. René Descartes. Disponível em: <http://www.ime.unicamp.br/~sandra/CCA/history/descartes/descartes.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

VEJA. Hillary comanda rede de pedofilia em pizzeria? Tudo mentira Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/mundo/hillary-comanda-rede-de-prostituicao-em-pizzaria-tudo-mentira/>. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/hillary-comanda-rede-de-prostituicao-em-pizzaria-tudo-mentira/>. Acesso em: 11 set. 2020.



O ATO DE LER E ESCREVER COMO CONSTRUÇÕES SOCIAIS: DIÁLOGOS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Claudimir José da Silva¹

Introdução

As últimas décadas, do século XX, são marcadas pelas discussões a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento. Segundo Macedo (2020), a ampliação, das pesquisas sobre o tema letramento, ocorre quando ele é inserido no campo acadêmico. Ao desenvolver esse novo conceito, dentro da área da educação, pontua-se, também, as discussões relacionadas aos métodos de ensino da língua.

O ensino da língua, falada e escrita, no século passado, é lembrado pelas práticas de cópias, repetições, memorização das famílias silábicas, tendo como suporte pedagógico as cartilhas. Entretanto, com o construtivismo, pensado por Jean Piaget, trazendo a criança como sujeito ativo, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) mudam a pergunta de como ensinar a criança a ler e a escrever e passam a questionar como a criança aprende tal processo. Começam a surgir as primeiras discussões sobre as hipóteses da língua escrita e o seu uso social na vida do sujeito, apresentadas pelas autoras como a psicogênese da língua escrita.

O termo alfabetização não cabia mais no novo ensino da língua, uma vez que ele não contemplava as dimensões do processo. Soares (2007, 2014, 2019) elucida que alfabetizar, se

¹ Especialista em Alfabetização e Letramento, pela UNINTER, e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pela FAVENI. Graduado em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na rede Estadual de Minas Gerais no ensino fundamental dos anos iniciais. E-mail claudimirsilva@hotmail.com

resume, na codificação (transcrever o som em letra – sinal gráfico) e decodificação (ler o sinal gráfico emitindo o som) da língua, não trazendo consigo o sentido do uso social, interpretação daquilo que se lê, no qual, na alfabetização podemos ler o texto, porém não compreendê-lo.

Percebendo que o ensino não trabalhava a língua por completo, tanto naquilo que tange suas codificações quanto suas interpretações, incorpora-se ao termo de alfabetização o novo termo que (re)surgia, o letramento.

Entretanto não bastava apenas (re)criar uma nova palavra no dicionário e dar a ela um significado, era preciso pensar em como trabalhar esse processo, em sala de aula, evitando repetir a prática que apenas alfabetizava as crianças. Surge, em meio a tais discussões, o questionamento de sobre como trabalhar o uso da língua escrita na escola.

O ponto de partida é compreender que os processos de alfabetização e letramento possuem conceitos diferentes, porém são indissociáveis. Era preciso pensar como desenvolver esses termos de modo que ambos fossem trabalhados, ainda que cada qual na sua função. Soares (2019) cita, esse modo de trabalhar, como alfabetizar letrando.

O modelo da soletração, silabação (método sintético), predominava o ensino na final do século passado. Nele usava-se as cartilhas para ensinar as crianças a lerem e a escreverem, a partir de unidades mínimas, como a letra em si. Entretanto, para as crianças, a escrita parecia não fazer sentido, não atribuindo à aprendizagem função para existir, uma vez que, era trabalhado apenas a codificação e decodificação das sentenças, em resumo, a memorização de palavras de modo mecânico.

Podemos dizer que o atentado, em 11 de setembro de 2001, às Torres Gêmeas, Word Trade Center, fez o mundo parar para assistir, ler, ou ouvir as notícias do ocorrido em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Tal fato ocorreu no início do novo século, XXI, no qual temos a aceleração da tecnologia e da globalização.

A escola necessitava acompanhar esse desenvolvimento acelerado das informações, que aflora na transição do modelo de ensino. As cartilhas vão perdendo o espaço dentro das salas de aula e os gêneros textuais e seus suportes vão ganhando cada vez mais destaques.

Para Coscarelli (2007), a escola precisava encontrar maneiras de fazer com que o aluno escrevesse para outros leitores e não apenas para o professor, ainda que de modo “faz de conta”. Segundo a autora, tal atividade considera os gêneros como recursos formais e linguísticos que fazem parte da nossa vida sócio-comunicativa que traz para o contexto o uso da linguagem nas condições de produção na qual ela circula.

Assim, ao invés de trabalhar a língua a partir de um texto com pouco significado para aluno, começamos a trabalhar a língua a partir dos gêneros textuais e dentro deles as suas estruturas, interpretações e funções na vida social.

A psicogênese da língua escrita: evolução da língua escrita

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) pensam a psicogênese da língua escrita a partir dos estudos de Jean Piaget sobre as noções numéricas complementar. Embora a pesquisa piagetiana não fosse voltada para lectoescrita, ambos os processos, segundo as autoras, se desenvolvem no mesmo viés. O raciocínio lógico matemático, estudado por Piaget, mostra que a criança constrói o pensamento através dos esquemas de assimilação. Logo, se os sistemas numéricos e da lectoescrita são os mesmos, por representações, para construir a língua escrita, também, usaríamos dos mesmos esquemas.

Soares (2019) diz que o foco da pesquisa de Ferreiro e Teberosky é o processo cognitivo da criança, pensando na aproximação do sistema alfabético, no qual o objeto de conhecimento é a escrita como sistema de representação. A professora destaca que as pesquisadoras pensam no desenvolvimento da leitura e da escrita como processo de conscientização do próprio sistema alfabético. A partir de sua pesquisa, Ferreiro e Teberosky identificam a

interpretação que as crianças fazem à escrita, mesmo antes de saberem ler ou escrever.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a criança, quando habituada a fazer uso de lápis e papel, faz suas tentativas de registros escritos, deferentemente das tentativas de desenhos, através das garatujas ou traços ondulados contínuos ou pequenos círculos ou linhas verticais. Entretanto, as pesquisadoras se perguntam, “a partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita”? (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 191).

A escrita é pensada como objeto de conhecimento para as autoras Ferreiro e Teberosky (1999), ou seja, a criança não mais a recebe de maneira passiva, mas começa a atuar sobre ela. Se antes tínhamos alunos que apenas copiavam os textos, sem ver neles significados, agora começa-se a pensar em como a criança desenvolve a língua escrita através de suas próprias hipóteses, passando a ter autonomia para demonstrar o que sabe e, principalmente, de ver significado na palavra grafada.

Ferreiro e Teberosky (1999), apresentam na psicogênese quatro hipóteses para o desenvolvimento da língua escrita, sendo elas momentos do processo de alfabetização ou apropriação do conhecimento. Nelas a criança desenvolve a representação da fala, na escrita, através de assimilações e tomadas de consciência fonológicas.

A primeira hipótese, *pré-silábica*, marca o momento em que a criança representa a fala através de desenhos, rabiscos (garatujas), traços ondulados semelhantes à vários *emes* cursivos ou letras conhecidas, não importando para ela padrões e regras na hora de escrever. Uma mesma palavra pode ser escrita de diferentes maneiras. Percebe-se o realismo nominal, no qual objetos grandes possuem nomes grandes e objetos pequenos nomes pequenos. No realismo nominal é possível observar que pessoas mais velhas têm nomes maiores e pessoas mais novas, nomes menores. Para a criança é inaceitável que a palavra FORMIGA seja maior que a palavra BOI, com apenas três letras, devido aos seus tamanhos

reais. Para escrever CAVALO ela poderá usar letras soltas, como 19NDGZ568XWUEAMS, entre traços contínuos ou ondulados.

A segunda hipótese, *silábica*, surge quando a criança começa a compreender o sistema de escrita, ou seja, para escrever usamos letras. Ela para de usar os desenhos e começa a compreender os sinais gráficos (pontos, vírgulas, acentos, números), passando a escrever a palavra associando o número de letras ao número de sílabas, no qual ela acredita que é impossível escrever usando menos de três letras. Cabe destacar que, ao iniciar tal hipótese, ela não apresenta valor sonoro à sílaba, como, por exemplo, para escrever CAVALO, ela pode usar G-B-E, uma letra para cada sílaba, porém sem consciência fonológica. Contudo ao desenvolver essa hipótese, a criança começa atribuir valores sonoros às sílabas, como, por exemplo, para escrever CAVALO, ela poderá usar K-A-O, atentando-se aos fonemas mais fortes, geralmente vogais.

A terceira hipótese, *silábica alfabética*, surge quando a criança compreende melhor o sistema de escrita, no qual as letras correspondem os sons da fala e a escrita começa a ganhar forma silábica, escrevendo com o uso de vogais e/ou consoantes as palavras. Para escrever CAVALO, ela poderá usar K-VA-O ou K-A-LO.

A última hipótese é quando a criança atinge a etapa *alfabética*, no qual ela já compreende que a escrita representa a fala e já consegue escrever respeitando as regras, as sílabas e seus valores sonoros, compreendendo a função social da escrita, que é representar o pensamento (fala), e para CAVALO ela poderá escrever KA-VA-LO.

Soares (2019) esclarece que quando a criança atinge a fase final desta evolução, as pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky, pontuam que a criança pode enfrentar dificuldades com relação à ortografia, porém não ao sistema de escrita, uma vez que ela já se apropriou de tal conhecimento. Em outras palavras, a criança pode apresentar dificuldades para escrever, por exemplo, FAMÍLIA/FAMÍLHA ou MILHO/MILIO, entre outras grafias, dada a

complexidade fonológica da língua, porém, apenas por questões ortográficas e não pela falta de compreensão do sistema de escrita (palavra, sílaba, letra).

Importante ressaltar que ao falarmos das hipóteses de escritas estamos mencionando a escrita autônoma, chamada de escrita livre, ou seja, aquela, na qual a criança escreve a palavra sem ser ditada (soletrada) por alguém, copiadas ou como diz Ferreiro e Teberosky (2019, p. 193) “como te pareça melhor, como tu pensas”.

Outro ponto interessante é que Ferreiro e Teberosky, como pontua Carvalho (2015), sustentam a teoria de como a criança aprende a língua, porém não propõem metodologias a serem trabalhadas, ficando essa questão para a didática da alfabetização.

O uso da língua escrita: suas representações e construções sociais

Ao refletirmos a definição de texto, temos, segundo Carvalho (2015), como unidade significativa, ou seja, uma passagem que faz sentido, não importando se é curto ou longo, uma frase ou uma oração, desde que expresse significado completo. Hoje estamos cercados por vários textos, sejam através de imagens ou escritos, de diferentes gêneros. Segundo Oliveira (2010, p. 337), “um gênero é, em suma, um modo próprio de dizer que revela quem fala e de que lugar fala”. Decodificar esses textos talvez seja simples, interpretá-lo exige mais do leitor.

Segundo Ferrero (2012) o exercício da leitura e da escrita, durante muito tempo, era considerado atividade profissional, sendo aprendida como ofício. Os escribas eram os responsáveis por grafar os sinais em argilas, pedras, tecidos. Embora houvesse um significado naquilo que havia sido escrito, ainda era um mistério para todos os outros que não sabiam ler. Os leitores, que existiam, apenas liam as mensagens que eram escritas para o povo que não sabiam ler, sendo a função do leitor apenas emprestar sua voz.

Percebemos, nos dois casos anteriores, que as pessoas que sabiam ler ou escrever não faziam o uso para si, uma vez que o uso língua escrita não era para elas, mas para o outro. Voltando à época mais recente, a escola, até pouco tempo atrás, mantinha esse mesmo conceito da escrita, não para uso próprio, mas para o outro. A criança não aprendia o sentido de ler para usar no mundo, mas para decodificar textos dentro da sala de aula.

Macedo (2020) traz que o letramento como prática social, no uso da escrita, não se restringe, apenas, aos espaços escolares, mas permeia as relações de poder em vários outros espaços, ampliando as possibilidades de eventos de letramento, no qual são situações observáveis do uso da escrita e suas diferentes práticas sociais.

Hoje já pensamos o ensino da língua como construção social. Concordamos com Ferreiro (2012) quando ela descreve que em nosso cenário histórico percebemos que ler ganha um novo sentido e alfabetizar deixa de ser um luxo e passa a ser um direito.

No que tange o direito à educação, no Brasil, segundo a lei que rege o ensino no país, temos a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/1996, que diz em seus artigos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996)

Porém, conforme escreve Carvalho (2015), não basta apenas abrir as portas das escolas e deixar com que as salas fiquem cheias, precisamos pensar em como assegurar ao aluno o direito que ele tem de aprender, neste caso, a fazer leituras contextualizadas, com

bases interrogativas e inconclusivas, ou seja, a questionar o texto lido de modo a buscar a interação e compreensão.

Para contemplar o que mencionamos sobre a lei trazemos a fala de Mortatti (2004, *apud* MACEDO e ALMEIDA 2006, p.123), quando ela escreve que “é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”. Percebemos que existe o aporte legal para defender o ensino da língua com objetivo de formar leitores letrados, ou seja, que saibam fazer o uso da língua, falada e escrita nos vários contextos sociais.

Embora o ensino, no país, seja um direito subjetivo, Carvalho (2015) pontua que o Brasil atingia, em 2003, o índice de 11,6% de analfabetos. Ainda, em 2017, o índice de analfabetos da população com 15 anos ou mais de idade, no país, atingia 7%, conforme o site do IBGE, representando quase 12 milhões de pessoas que não sabem ler. Contudo, não é mencionado, em tais pesquisas, o número de analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que sabem decodificar um texto simples, porém apresenta dificuldade em interpretá-lo ou fazer inferências ao uso dos vários gêneros textuais e seus vários meios de circulação.

Carvalho (2015) agrega nosso pensamento dizendo que estamos progredindo com relação ao modo de ensinar a língua escrita, entretanto ainda falta nas escolas investimentos para que possamos desenvolver o processo de letramento, de modo que formemos leitores capazes de fazer o uso social da língua escrita, naquilo que tange o escolar, o cultural e o profissional, ou seja, leitores que sejam sujeitos letrados.

Compreendemos que o processo precisou de tempo para ser implementado e a dar os primeiros resultados, além de estratégias para a transição do ensino que visa o desenvolvimento completo do aluno leitor. Sobre a mudança da obrigatoriedade no início do ensino fundamental Macedo e Almeida (2006) escrevem que:

o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental é uma política afirmativa que traz em seu bojo a ideia da inclusão, na qual os maiores beneficiados seriam as crianças das camadas populares, que, por inúmeros motivos, boa parte ainda se encontra fora da sala de aula. No entanto, essa política nos leva a olhar para a escola pública brasileira na atualidade e pensar como esses princípios do ensino, assegurados pela CF, principalmente o que trata da garantia de um padrão de qualidade, podem ser garantidos. (MACEDO E ALMEIDA, 2006, p. 122)

A escola é dinâmica e as transformações que surgem com o tempo histórico precisam ser acompanhadas pela instituição. A função da escola e seu modo de pensar não é o mesmo do século anterior. Precisamos saber lidar com as mudanças para saber trabalhar com as necessidades da língua que o nosso aluno precisa. Citamos Sena e Portes (2012) quando eles mostram que a escola enfrenta grandes desafios ao questionar sua função diante de uma sociedade que vive em constante transformação, ao pensar o que ensinar e como ensinar no contexto de grandes mudanças. E, principalmente, quem é o nosso sujeito de aprendizagem? Será que estamos sabendo orientar nosso aluno a utilizar a informações a que ele tem acesso no dia a dia?

Discursado sobre a leitura e a escrita como construções sociais, atentaremos a discutir sobre os métodos que buscam desenvolver essa construção. Pensando, não apenas na língua em si, mas em todo o seu contexto social, cultural, econômico, entre outros, no qual ela está inserida. Faz-se necessário pensar as práticas do desenvolvimento do processo do sistema de escrita. Assim, para Street (2003) temos que:

[...] engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social.

[...] As formas nas quais professores e estudantes interagem já são uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido, as ideias sobre letramento apropriadas pelos participantes e sua posição nas relações de poder. (STREER, 2013, *apud* MACEDO e ALMEIDA, 2006, p. 128)

Macedo e Almeida (2006) explicam que o uso da leitura e da escrita, quando feita de modo específico, constrói um modelo de letramento, ou seja, na escola é construído o letramento escolar, no qual a sala se torna espaço para eventos de letramento privilegiados para o ensino e o uso da língua.

Práticas sociais da língua escrita: os métodos para o processo de alfabetização

Entende-se por método de alfabetização, segundo Soares (2019, p. 16), “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”.

Ao lermos o trabalho de Senna e Portes (2012), no qual eles fazem um breve histórico dos paradigmas de ensino e buscam compreender o processo de alfabetização e letramento no Brasil, observamos que ainda existem falhas nesse processo, sendo, segundo eles:

a alfabetização ainda persiste como maior problema da educação brasileira. Neste início de século, cresce de forma alarmante o número de alunos que, ou não desenvolveram a escrita, ainda que contando com um prazo maior do que o previsto nas antigas classes de alfabetização, ou a desenvolvem de forma precária, não conseguindo se fazerem reconhecer como sujeitos plenamente alfabetizados, tanto frente a seus professores como a si mesmos” (SENNA, PORTES, 2012. p. 202).

Senna e Portes (2012) elaboraram uma pesquisa de análise dos movimentos acadêmicos, sendo eles o mecanicista, o linguístico e o semiótico, dos séculos XIX e XX. Eles caracterizam a alfabetização como algo “resultante de uma série de pressupostos teóricos que lhe dão forma e sentido, fato que desmistifica a ideia de que possamos compreendê-la tão somente a partir de métodos empregados em sala de aula” (2012, p. 204). Ainda que o método de alfabetização seja essencial no ensino da língua, não podemos nos limitar apenas nele para obtermos sucesso nos resultados.

Embora seja objetivo do nosso texto discutir a alfabetização e letramento como construção social, cabe, neste espaço, fazer uma síntese dos métodos mais comuns utilizados no ensino da língua, no país. Dentro desta discussão se faz necessário ressaltar a importância de trabalhar a língua escrita de modo contextualizado.

O método *sintético*, conforme Ferreiro e Taberosky (1999), defende a aprendizagem mecânica, pautando-se na codificação e decodificação do som, através das cartilhas que trazem o ensino das letras, das sílabas, apenas como junções sem contexto, não permitindo ao aluno pensar e questionar sobre a escrita. A palavra fica sem função se ela não estiver dentro do texto, ficando abstrata. Tal método apoia a prática mecânica de cópias, não permitindo à criança a escrever com autonomia, criando sua própria maneira de escrever e representar a fala.

Carvalho (2015), destaca que a discussão sobre o método mais eficiente ocorreu por décadas. Ela apresenta o método *sintético* como sendo a relação entre letra e som, sílaba e por último a palavra, ou seja, a criança aprende a letra (C), depois sílabas com essa letra (CA) e chega à palavra (CAVALO).

Dentro do método sintético, como prática de ensino mais comum, nós temos a soletração, no qual seu objetivo é combinar letras e sons, baseando-se na associação de estímulos sonoros e visuais. Segundo Carvalho (2015, p. 22), tal método é “característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e era poucas as exigências sociais em termo de leitura”. Não buscava-se direcionar a atenção do aluno para os significados do texto nem torná-lo leitor, lendo apenas por ler, às vezes, até quantitativamente.

Diferentemente do método sintético, o *analítico*, ou *global*, propõe a leitura a partir do ato global e ideovisual. Ferreiro e Taberosky (1999), pontuam que esse método trabalha com base no reconhecimento global do texto, ou seja, através de um texto, retira-se dele palavras e fazem-se análises dessas palavras, em seguida, volta-se com tais termos ao texto. Nesse viés, a palavra

tem uma função e um sentido dentro do texto, seu processo de aprendizagem não é mecânico, nem memorização, mas de análises.

Carvalho (2015), acrescenta dizendo que o método *analítico* parte de unidades maiores, por exemplo, a estrofe de um poema, de uma música, uma cantiga de roda, um trava-línguas, no qual palavras direcionadas são retiradas do texto, analisadas suas partes, como letras, sílabas e posições (inicial, mediana, final) e depois a palavra retorna ao texto.

O interessante do método analítico é fazer com que a criança perceba que as mesmas sílabas compõem diferentes palavras, por exemplo, na palavra CA-VA-LO, ao trabalhar a sílaba inicial CA, a criança pode perceber que outras palavras, também, começam com CA, como, CA-NE-TA e CA-NE-CA, por exemplo.

Soares (2019) escreve sobre a questão dos métodos. Ela pontua uma divergência, ao discutir o assunto, quando profissionais se questionam se ao iniciar o ensino da língua deve-se ensinar primeiro a ler ou a escrever? Se pensarmos que alfabetização e letramento são processos individuais, porém indissociáveis, compreendemos que não há como separar o ensino entre primeiro se ensina (aprende) a ler e depois a escrever. Neste diálogo exemplificamos a prática do alfabetizar letrando, no qual se trabalha ambos os processos. Abordar a questão do método de alfabetização no texto não tem como objetivo discutir qual deles é mais eficaz, entretanto mostrar que existem e são compreensíveis. Conforme escreve Smith (1999, *apud* CARVALHO, 2015), cabe ao professor tomar decisões (de qual método escolher), lembrando-se que, infelizmente, nenhum deles terá sucesso com todos os alunos. Podemos pontuar que esse fato ocorre devido aos alunos serem seres únicos, biologicamente, emocionalmente, culturalmente, entre outros fatores.

Perguntemos qual método usar, se estamos em busca de leitores letrados e que saibam fazer o uso em suas vidas sociais? Para responder tal pergunta Soares escreve que:

Assim, afirma-se que a resposta à questão dos métodos é plural: há respostas, não uma resposta, e a *questão* não se resolve com

um método, mas com múltiplos métodos (...), diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver – métodos de alfabetização, métodos de letramento. (SOARES, 2019, p. 35 – grifos do autor)

Por fim, consideramos que podemos, sim, usar do método *misto*, que busca abordar questões trazidas tanto pelo sintético quanto o analítico, porém sem ser trabalhado de maneira perversa, maçante ou excludente. Buscar na necessidade do aluno para o seu entendimento do sistema de escrita, sem deixar de aguçar seu desejo por aprender (compreender) o processo. Segundo Oliveira (2010),

Na voz dos professores, o que se ensina agora são os gêneros textuais, sugeridos e explorados pelos livros didáticos, segundo uma perspectiva de letramento. Os professores também dizem que é preciso alfabetizar letrando e não há dúvida de que a linguagem é uma prática social. (OLIVEIRA, 2010, p. 326)

O que não podemos deixar que ocorra é a criança aprender, apenas, de maneira genérica a decodificar textos. Torna-se necessário estar sempre atendo à questão do ensino da língua como prática social, ou seja, aprender para usar no mundo, interpretar os diferentes suportes de gêneros textuais e o próprio mundo.

O uso dos gêneros textuais no ensino da língua escrita

Usamos do sistema da língua escrita em vários cenários da nossa vida. Estamos sempre representando a nossa fala (pensamento) em escrita, seja ao escrever um texto simples, como um bilhete, uma mensagem no *whatsapp* a textos mais complexos, como artigos, livros e teses. Para trabalhar a língua escrita, na sala de aula, após as discussões acerca do seu uso social, começou-se a deixar a clássica gramática como segundo plano e começamos a explorar mais os gêneros textuais e os seus suportes. Se a língua tem uma função para existir, nada melhor que os vários textos que o mundo globalizado nos permite explorar, como notícias, campanhas publicitárias, manuais de instruções, regras de jogos, receitas, *sites*, entre tantos outros. Além de trabalhar o texto em si, como objeto de comunicação, os gêneros nos permite, também,

desenvolver o pensamento sobre a própria gramática, fazendo a língua ter espaço e função na vida social do aluno.

Para Coscarelli (2007) os gêneros textuais foram focos de muitas pesquisas na primeira década do século XXI. Segundo Motta-Roth (2006, p. 496), “gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos”, sendo articulando e compartilhados na vida social de qualquer sujeito. Oliveira (2010, p. 338), ainda atribui ao termo a visão de que os gêneros “são profundamente dinâmicos, plásticos e imprevisíveis. Eles se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sócio comunicativas”. Em resumo, concordamos que os gêneros são objetos históricos, ligados à cultura e à vida social de qualquer cidadão.

A língua portuguesa classifica como gêneros textuais as seguintes classes de textos, de acordo com sua estrutura textual e características linguísticas, o gênero narrativo, dissertativo (argumentativo), descritivo, injuntivo e explicativo. Os objetos que fazem esses gêneros circularem na sociedade são chamados suportes textuais, como por exemplo, narrativo (conto de fadas, HQ, crônicas, etc), dissertativo (resenha, carta de opinião, artigo, etc) descritivo (diário, relato pessoal, classificados), injuntivo (bula de remédio, manual de instruções, receita, etc) e explicativo (dicionários, verbetes, enciclopédias, entrevistas, etc). É importante salientar, conforme pontua Coscarelli (2007) que devemos nos atentar ao fato de que existem partes flexíveis em cada suporte e não apresentá-lo como o texto de forma convencional.

A pesquisadora Motta-Roth (2006) explica que ao usar os gêneros textuais na escola contribui para o ensino da língua, além de favorecer a vivência para as práticas sociais, nas quais a língua faz parte e muitas vezes o aluno não terá acesso a não ser pela escola, fazendo do mundo letrado algo real, palpável. Ao aprender os gêneros que circulam pela sociedade, vinculado a sua cultura, o aluno participar das ações desta comunidade.

Entretanto, dada a variedade de suportes textuais, um gênero não é um assunto tão simples de compreendermos. Um mesmo suporte, poderá apresentar mais de um gênero textual. Segundo Oliveira (2010), dada a complexidade do assunto, ressalta que o gênero textual é uma relação funcional entre textos e contextos, uma vez que é um objeto multidimensional, incluindo o cenário textual, social e o político. Portanto, devemos pensar que o letramento não é ‘singular’ na vida social, uma vez que, é permeado por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos, considerando-o como ‘plural’, com diversas facetas.

Ao trabalhar os gêneros textuais, em sala de aula, o aluno experimenta da linguagem comum daquele texto. Muitas vezes são textos que estão presentes no seu cotidiano, como, por exemplo, uma campanha de vacinação, a notícia sobre algum assunto do momento ou a resenha de um filme que acabou de ser lançado.

Por ser um universo repleto de possibilidades, a escrita nos permite observar suas práticas em vários contextos. Oliveira (2010) pontua as práticas de letramento em diversos ambientes, como em casa, na escola, na igreja, na rua, nas lojas, nas empresas, no trabalho, nos órgãos oficiais, entre tantos outros que atendem a funções e propósitos diferentes.

Contudo, conforme pontua Motta-Roth (2006), devemos ter em mente que ensinar a língua a partir dos gêneros não é o mesmo que ensinar “tipos de texto”. Compreender que o objetivo é trabalhar a compreensão textual, seu funcionamento e circulação na sociedade, além da sua relação com os leitores e suas instituições. Coscarelli (2007) também discursa que o gênero não é uma matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Não sendo o objetivo classificar gêneros textuais, porém contextualizar a produção e recepção dos textos escritos. Saber que quem escreve, está escrevendo para alguém, ou seja, há várias maneiras de escrever, porém cada uma terá seu próprio contexto.

Considerações finais

O ensino da língua escrita nos processos de alfabetização e letramento, nos anos iniciais do ensino, vem se mostrando muito preocupado com a formação completa do sujeito. Entretanto, compreendemos que tal processo pode ser falho para alguns alunos. Cabe o sistema de ensino pensar em como desenvolver na criança seu direito à leitura alfabética e letrada, além de professores alfabetizadores que busquem práticas para trabalhar a escrita contextualizada, com viés de uso e construção social.

Para Motta-Roth (2006, p. 498) “a escola deve oferecer ao aluno um contexto em que este possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais”. Buscar trabalhar a escrita e a leitura de modo significativo e não apenas como atos mecânicos. Assim como o título do texto traz, o ato de ler e escrever precisa ser pensado como construtores de algo maior, algo que provoque o outro e a si mesmo.

Pensar o trabalho com os gêneros textuais como traz Coscarelli (2007), de modo que contribua para formação de leitores fluentes e escritores de bons textos, trazendo o texto consigo as boas condições de produção e recepção, no qual seja possível ver nele a sua função.

A escrita tem uma representação no mundo. Usamos dela para registrar nossos pensamentos. Ela é fala concreta que ficará para sempre. Se os pensamentos morrem com a gente, a escrita é imortal, ultrapassando décadas e até milênios. Por isso, a escrita é um ato de construção, registro que faz a vida seguir em frente, podendo recordar suas memórias, sem retroceder no processo da própria evolução da humanidade. Se o homem não tivesse registrado, através da escrita, todas as suas descobertas, hoje não saberíamos nada de nós. Seria sempre um começo e nunca uma continuação. O ato de ler e escrever como construções sociais só se tornam possíveis quando há espaço, desde criança, para se apropriar de tal processo.

Por fim, compreender que o letramento traz para o ato de ler e escrever múltiplas facetas, no qual essa apropriação tende a ser, tanto interativa quanto sociocultural, conforme aponta Soares (2019). Neste mesmo pensamento Ferreiro (2012, p. 89), diz que “na diversidade linguísticas e cultural não há riscos e sim riquezas, *com condição de que se crie, contextos de comunicação entre diferenças e apesar das diferenças*”, transformando a diversidade conhecida e reconhecida em vantagens pedagógicas.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394, 1996**. Acessado em 01 de fevereiro de 2021 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm 01/02

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

COSCARELLI, C. V. **Gêneros textuais na escola**. Veredas On Line – Ensino – 2/2007, p. 78-86 – PPG linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243. Acessado em 08 de fevereiro de 2021 e disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. (Trad. Cláudia Berliner). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. (Trad. Horácio Gonzales *et. al*) 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. (Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso) Porto Alegre: Artmed, 1999.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Acessado em 01 de fevereiro de 2021 e disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>

MACEDO, M. do S. **Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola.** Educação e Realidade. v. 45. nº 2, Porto Alegre, 2020, jun 2020, *Print version* ISSN 0100-3143 *On-line version* ISSN 2175-6236. Acessado em 27 de dezembro de 2020 e disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000200207&lang=en

MACEDO, M. do S.; ALMEIDA, A. C. **Alfabetização de crianças de seis anos e a ampliação do Ensino Fundamental: um estudo de caso.** Educação em Foco, [S. l.], v. 16, n. 22, p. 119-141, 2013. DOI: 10.24934/eef.v16i22.210. Acesso em 01 de fevereiro 2021 e disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/210..>

MOTTA-ROTH, D. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais.** Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Acessado em 08 de fevereiro de 2021 e disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368

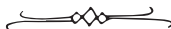
OLIVEIRA, M. S. **Gêneros textuais e letramento.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 10, núm. 2, abril-junho, 2010, pp. 325-345 Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil. Acessado em 08 de fevereiro de 2021 e disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339829613008.pdf>

SENNA, L. A. G.; PORTES, L. A. F. Por um construtivismo à brasileira. In: SENNA, L. A. G.; PORTES, L. A. F. **Letramento: princípios e processos.** Org. SENNA, L. A. G. Curitiba. Intersaberes, 2012. p. 197 – 218.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. São Paulo. Contexto, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. 2º reimp. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.



MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Mariana Pinheiro da Costa¹

Introdução

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Jorge Larrosa)

A epígrafe de Larrosa (2002) nos alerta sobre a importância de buscarmos tempos e espaços necessários para que possamos pensar e repensar os nossos saberes docentes, nossas práticas pedagógicas e o papel que ocupamos na escola e na sociedade como um todo. Esse exercício de reflexão pode nos conceder um olhar mais crítico não só no que diz respeito a nossa práxis, mas também sobre a nossa própria identidade, memória e formação docente, conduzindo a um processo significativo de transformação de si. Conforme Oliveira (2015)

[...] refletir é um ato interno, um estado fundamental pelo qual um bom professor tem que passar constantemente. Transformar é uma ação, o resultado prático da reflexão, a

¹ Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (PPEDU) na UFSJ. Professora efetiva da Rede Estadual de Educação Básica de Minas Gerais. Email: mary_pcosta@hotmail.com

consequência do ato de refletir. Assim, se eu não desenvolver processos reflexivos ao longo da minha vida, corro o risco de praticar as mesmas ações em diferentes contextos e momentos distintos da história. Refletir, portanto, significa transformar a si próprio, o nosso contexto, contribuir com a mudança das pessoas ao nosso redor e conseqüentemente do mundo (p. 83).

Assim sendo, o presente ensaio trata-se de uma narrativa autobiográfica, cuja finalidade é proporcionar tempo e espaço de reflexão que contribuam para a compreensão acerca dos elementos que pouco a pouco foram integrando o meu saber docente e que contribuíram para a formação da minha identidade profissional. A escolha do ensaio acadêmico como gênero de escrita se deve ao fato deste permitir, a partir da perspectiva do sujeito, trazer a memória, o percurso das lembranças e as experiências profissionais em íntima ligação com as teorias de uma forma mais livre e menos afeita as convenções da academia (HENRIQUE et al, 2015). A escolha do texto em forma de narrativa autobiográfica se deve ao fato da técnica de escrita de si ser encarada como um dispositivo de formação que permite a reflexão, a autoescuta e a consciência de si. Conforme Formenti (2008), por meio da narrativa autobiográfica

[...] o sujeito - autor (re) pensa o próprio processo de formação e descobre possibilidades e limites no narrar, da perspectiva que vê a própria vida, palavra e gramática que adquiriu para poder se contar. O sujeito torna-se um pesquisador que procura compreender o viver a partir de si, a partir do próprio saber (FORMENTI, 2008, p. 52).

Portanto, a narrativa autobiográfica se constitui numa importante ferramenta na formação do professor reflexivo, ferramenta esta que escolhi utilizar para analisar a minha trajetória docente, colocar ordem e coesão em minhas experiências formativas e compreender assim os saberes e fazeres que foram constituindo a minha identidade profissional.

Inicialmente é importante considerarmos o que de fato é a identidade docente e como ela é construída. Conforme Pimenta (1997, p. 6), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito

historicamente situado”. Assim sendo, a identidade docente não é um atributo físico e nem algo que se possui, ao contrário, consiste em algo que se desenvolve ao longo da trajetória da vida pessoal e profissional. Como sujeito sociocultural o professor constrói a sua identidade mediante a várias referências que vão desde valores, interesses e sentimentos até experiências familiares e escolares. Essas referências possuem implicações na forma com que o professor irá entender e desenvolver a docência em sua carreira (SOUZA, 2012). No decorrer de sua vida o professor estabelece relações com diversos sujeitos e instituições, interiorizando ou não aquilo que lhe é apresentado ou dito por outros. Em algum momento essas relações influenciarão seu modo de ser e pensar (DUBAR, 2005).

Amorim e Fernandes (2017) também apontam que a relação que os professores desenvolvem com a docência é fruto das interações sociais estabelecidas desde a infância com as vivências escolares e com as representações sociais da figura do professor. Pimenta (1997) ao descrever um pouco de sua experiência profissional como docente de um curso de licenciatura, detectou que,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para a sua formação humana (Idem,p.7).

Imbernón (2011) destaca quatro momentos que integram o processo de formação da identidade profissional do professor: (1) as experiências escolares na educação básica; (2) a preparação formal, sistemática e específica oportunizada pela formação inicial; (3) o início da profissão docente; e (4) os processos de formação continuada promovido em diferentes contextos e instituições.

Podemos observar então que, é ao longo da trajetória escolar que a ideia do que é ser professor começa a ser moldada.

Embora a formação inicial exerça grande influência na construção da identidade docente, ela não é isoladamente a responsável por sua edificação. Na verdade, a construção da identidade docente é coletiva e engloba inicialmente as experiências passadas, crenças e valores e os saberes adquiridos na formação inicial. Como essa construção é contínua, mais tarde, somam-se a ela os saberes da experiência produzidos no cotidiano docente e a formação continuada. (MELLINI; OVIGLI, 2020).

Pelo exposto acima, entendendo que a identidade docente é um processo permanente de construção histórica que tem início ainda na infância, me proponho, a partir daqui, a dialogar com alguns autores ao mesmo tempo em que (re)visito o meu passado na busca de lembranças das experiências que foram ao longo da vida construindo a minha identidade docente.

Memórias do tempo da escola

Eu sempre ouvia relatos de crianças que choravam ao serem deixadas na escola em seu primeiro dia de aula, eu não entendia muito bem o porquê, já que eu aguardava ansiosamente o dia em que finalmente poderia frequentar a escola. Quando eu tinha 5 anos de idade fui matriculada no que chamávamos de Jardim de Infância na Escola Municipal Professor Agenor Soares de Moura no Município de Barbacena - MG. Apesar de já fazer muito tempo, consigo me lembrar do meu primeiro dia de aula. Realmente vi alguns coleguinhos chorando e chamando por suas mães. Não foi o que aconteceu comigo, me despedi de minha mãe com um beijo e de posse de minha merendeira rosa fui encaminhada por minha primeira professora, “Tia Neuza”, a uma mesinha com quatro cadeiras onde já se encontravam sentadas outras crianças. Não me recordo quem eram exatamente as crianças que dividiram a mesa comigo nesse dia, nem de todos os colegas que compunham a primeira turma da qual fiz parte, no entanto, a maioria dos que estavam ali presentes continuaram sendo meus colegas de turma até o Ensino Médio.

No ano seguinte, agora no segundo período do Jardim de Infância, fiz parte da turma da “Tia Inadimar”. Ainda dividia a mesa com outros três colegas. Quantas atividades fazíamos ali sobre aquela mesa! Coloríamos, desenhávamos, brincávamos com massa de modelar, joguinhos de montar, fazíamos inúmeras bolinhas bem pequenas de papel, rasgávamos jornal, fazíamos colagens e muitas outras coisas. Ao final de cada mês as atividades que eu havia feito eram enviadas dentro de um envelope para casa. Como eu ficava empolgada e feliz ao mostrar todas elas para os meus pais! Eu amava ir à escola e até chorava quando era necessário faltar em algum dia de aula. Ao final do ano letivo tivemos uma simbólica cerimônia de formatura, em que recebi o meu primeiro “diploma”, o qual guardo com carinho até hoje.

Cursei o Ensino Fundamental I na Escola Municipal João Raimundo de Figueiredo, escola essa que funcionava no mesmo espaço físico da escola anterior. Inicialmente achei um máximo ter uma mesa só para mim, mas depois de um tempo comecei a sentir falta de ter outros colegas dividindo a mesa comigo, tanto que eu vivia andando pela sala de aula procurando alguém para conversar. “Tia Conceição”, que foi minha professora durante a primeira e segunda séries, estava a todo momento pedindo para que eu voltasse para o meu lugar e fizesse silêncio. Embora eu fosse muito conversadeira tinha um bom desempenho escolar. “Tia Conceição” era amorosa, firme e segura ao ensinar.

Na terceira série a “Tia Eleni” teve a tarefa árdua de tentar me ensinar Matemática. Apesar de todo o seu esforço eu não conseguia aprender. Minha mãe só havia estudado até a quarta série, no entanto fazia tudo o que podia com a intenção de me ajudar. Me orientava nas tarefas de casa, me “tomava” a tabuada, tentava me explicar da forma como ela havia aprendido, mas nem sempre adiantava. Ainda assim, foi graças a ela que aprendi a fazer contas de subtração em que era necessário pedir emprestado. Confesso que até hoje mantenho uma relação complicada com a matemática.

Na quarta série tive como professora a “Tia Milene”. Ela era carinhosa, paciente, criativa e animada. Sempre cobrava que

tivéssemos capricho com os cadernos e que nos esforçássemos para escrever com uma letra bonita. As aulas eram mais dinâmicas e atrativas e frequentemente as atividades teóricas eram substituídas por atividades práticas e divertidas. “Tia Milene” nos induzia a criar, a falar, a nos posicionar. Certa vez ela fez uma “televisão” com uma caixa de papelão bem grande, ela chamava pouco a pouco os alunos até a frente e tínhamos que nos posicionar atrás da televisão e, ora fazer um comercial, ora ler uma poesia, ora fazer uma denúncia de alguma situação que estava nos incomodando na escola e muitas outras coisas. Em um outro momento ela criou uma exposição de livros. Depois de levarmos por vários dias livros diversos para casa, ela pediu para que cada aluno elaborasse o seu próprio livro, o que ia desde o texto até as imagens. Posteriormente, todos os livros foram expostos na exposição que contou com a participação das famílias e das outras turmas da escola.

No decorrer do Ensino Fundamental I brincar de professora passou a ser a minha brincadeira favorita. Eu tinha um pequeno quadro verde e colocava todas as minhas bonecas sentadas na cama como se fossem as minhas alunas e, então eu passava longos momentos brincando de dar aula para as bonecas. Cardoso e Ferreira (2017) apontam que a criança, nessa dinâmica simbólica de brincar de faz-de-conta, assume papéis baseados naquilo que sabe, vê e sente. “Nesse momento, o papel do(a) professor(a) é vivido pela ‘encenação’, suas falas e suas atitudes, revelando a sua importância entre a criança e o universo escolar” (p.1). De fato, hoje percebo que, enquanto eu brincava de ser professora das minhas bonecas, reproduzia as falas, ações, gestos e posturas de minhas professoras no decorrer da brincadeira. Eu anotava o nome das bonecas em um caderno e fazia dele o meu diário de classe. A primeira coisa que eu fazia era a “chamada”, em seguida a correção da tarefa do dia anterior, copiava no quadro o texto de algum livro ou mesmo de um dos cadernos da escola, escolhia uma boneca para ser a “ajudante” do dia, as vezes eu batia bem forte com o apagador no meu pequeno quadro e gritava pedindo por silêncio, deixava as bonecas de castigo, colocava todas elas em fila, contava historinhas,

músicas e dava um beijo de despedida em todas elas ao final da aula.

A Escola Municipal João Raimundo de Figueiredo só ofertava o Ensino Fundamental I, portanto, precisei mudar de escola após a conclusão da quarta série. Fui então matriculada na Escola Estadual Henrique Diniz, onde estudei até o segundo ano do Ensino Médio. Inicialmente o Ensino Fundamental II foi muito desafiador. Agora eu tinha vários professores diferentes, que entravam e saíam da sala de aula a cada 50 minutos. Alguns eram rígidos, de pouco papo, se limitavam apenas a expor o conteúdo, não permitiam que nenhum aluno entrasse atrasado na sala de aula, pediam para que os alunos que estivessem atrapalhando a aula se retirassem da sala e tiravam pontos de quem ficasse conversando enquanto a matéria estava sendo explicada. Outros eram animados, gostavam de conversar com a turma, de ouvir e relatar experiências e nem por isso deixavam de ensinar bem o seu conteúdo, eram esses os professores mais queridos pela maioria dos alunos, mas eram poucos. Outros até que tentavam ensinar, mas não conseguiam prender a atenção dos alunos e muito menos lidar com a indisciplina dos mesmos, como resultado ninguém conseguia aprender. E ainda outros, ora desmotivados, ora descompromissados, que, ou faltavam com frequência, ou simplesmente não davam aula, apenas nos pediam para abrir o livro em determinada página e então ler e responder determinadas atividades, sem nenhuma explicação, intervenção ou mesmo correção posterior.

Avalio como tradicional a grande maioria do ensino que recebi no Ensino Fundamental II e em grande parte do Ensino Médio. A maioria das aulas eram expositivas, repletas de teorias e de exercícios sistematizados para a memorização que tinham como única finalidade nos preparar para as avaliações periódicas. Me recordo, por exemplo, de professores que nos entregam listas de exercícios para que estudássemos para a avaliação exclusivamente por elas. Era uma educação que Freire (1987) denominou de bancária, nós alunos éramos considerados recipientes vazios a serem preenchidos,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tantos melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Idem, p. 33).

Haviam dois espaços os quais eu frequentava regularmente na escola: a biblioteca e a quadra. A biblioteca não era grande e não possuía muitos livros, ainda assim, era possível encontrar bons livros ali. Li todos os livros da coleção vaga-lume que estavam disponíveis. Posteriormente, influenciada por uma colega de turma, me interessei pelos romances policias de Agatha Christie. Passava os meus finais de semana lendo algum livro que eu tinha pegado emprestado na biblioteca. A quadra era o meu espaço favorito e Educação Física a disciplina que eu mais gostava. Minha primeira professora de Educação Física se chamava Crislaine. Eu só tive aulas com ela durante a quinta série. Em um ano ela nos ensinou tanta coisa! Os conteúdos foram bem variados, me recordo de jogos e brincadeiras, dança, handebol e voleibol. Ela sempre reforçava a importância da cooperação e do trabalho em equipe e incluía todos os alunos em suas aulas. Ela era uma professora amiga, que sempre nos ouvia e aconselhava. Da sexta série em diante a Educação Física passou a ser ministrada por um outro professor. Ele era o que chamamos de professor «rola bola», chegava na quadra com uma bola de vôlei e uma bola de futsal em mãos e entregava a bola de vôlei para as meninas e a de futsal para os meninos. Os próprios alunos dividiam os times e estabeleciam as regras do jogo. As meninas na maioria das vezes jogavam “queimada” ou vôlei. Confesso que eu não era muito habilidosa em nenhum dos dois, por isso, eu sempre ficava por último ou de fora quando as meninas consideradas mais habilidosas dividiam os times. Quando chegava a minha vez de participar do jogo e eu cometia algum erro, recebia xingamentos e as vezes era expulsa do jogo. E o professor? Ficava

apenas observando e não interferia em nada. Muitas vezes ele ria, debochava e apelidava seus alunos.

Certo dia, cansada de ficar de fora ou de ser expulsa das atividades, pedi aos meus pais para me matricular em uma escola de vôlei que ficava em um bairro próximo ao que eu morava. A escola se chamava Crisport e a professora era a mesma que tinha me dado aula no ano anterior, a Crislaine. Fiz parte da equipe do Crisport por 5 anos. Eu de fato aprendi a jogar vôlei e com um tempo até me destaquei por isso, tanto que fui convidada pelo professor de Educação Física para compor o time que representaria a escola nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG). Passado um tempo, o professor de Educação Física resolveu montar um time de handebol, passamos a treinar todos os dias após o horário de aula. O professor de fato se esforçava para nos ensinar handebol, ainda assim, sempre nos agredia verbalmente quando cometíamos algum erro. Como resultado dos treinos vencemos a etapa municipal do JEMG e fomos representar a nossa cidade na etapa regional. As experiências proporcionadas pela participação no JEMG estão entre as melhores e mais felizes da minha vida.

Como eu gostava muito de praticar esportes, estava na quadra jogando bola em todo tempo livre que eu tinha, antes e depois da aula, na hora do recreio e até quando faltava algum professor. Antes de concluir o Ensino Fundamental II eu já havia decidido que me tornaria professora de Educação Física. Admito que eu continuava a brincar de professora, mas agora eu brincava de professora de Educação Física e ficava ensinando vôlei e handebol para os meus primos mais novos. No terceiro ano do Ensino Médio, decidida a me preparar para o vestibular, passei a estudar em uma escola militar. Tive professores excelentes nessa nova escola. Alguns ainda tinham um modo bem tradicional de ensinar, mas a maioria utilizava de metodologias diferenciadas, de aulas práticas e dialógicas em que nos era permitido inquirir, criar e construir.

Memórias da formação inicial

Ingressei no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) no ano de 2009. Inicialmente me surpreendi ao perceber que Educação Física não se restringia a esportes e que eu não passaria a maior parte do meu tempo jogando bola. Aos poucos fui me apaixonando pela área, compreendi a relevância desse componente curricular no ambiente escolar e passei a vislumbrar uma Educação Física significativa na escola.

No curso de Educação Física da UFSJ existia uma forte articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Vários autores têm defendido e insistido na indissociação desses conhecimentos. Uma formação inicial baseada no acúmulo de conhecimentos teóricos e posterior aplicação prática tem sido amplamente criticada (MIZUKAMI, 2010; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014). A aprendizagem da profissão docente requer que o futuro professor relacione o que está sendo discutido nas aulas teóricas da licenciatura com as experiências práticas no “chão da escola”. A implicação do professor em tarefas próprias do ofício contribuirão para a formação de um professor crítico e reflexivo diante do processo educacional e do fazer docente (COSTA; OLIVEIRA, 2021). Assim sendo, desde os primeiros períodos do curso de Educação Física estivemos em constante contato com a escola. A dimensão prática estava presente na maioria dos componentes curriculares do curso, ora por meio das práticas pedagógicas, ora através dos estágios curriculares.

No decorrer do curso participei de programas e atividades extracurriculares que puderam agregar conhecimento e significado a minha formação profissional. Um programa de formação que merece destaque no papel que desempenhou na construção da minha identidade docente foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid é uma ação da política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade a instrumentalização e a

inserção dos discentes na primeira metade do curso de licenciatura no contexto da escola de Educação Básica, o que possibilita a construção de competências e habilidades necessárias à docência (CAPES, 2018).

Fui bolsista do Pibid nos anos de 2010 e 2011 e tive a oportunidade de acompanhar os desafios da realidade escolar de três diferentes escolas públicas de Educação Básica do município de São João del-Rei. É imensurável o quanto aprendi com as duas professoras supervisoras do programa. Recebíamos orientações em todas as atividades desempenhadas na escola: observação, planejamento, preparação dos materiais, intervenção, contato e manejo com os alunos. Com a supervisora Janaína aprendi a ouvir os meus alunos, a resolver conflitos com diálogo, a exercer a minha autoridade sem ser autoritária. Com a supervisora Telma aprendi como cuidar bem das minhas aulas, como me preparar para elas, o que vai desde o planejamento prévio e confecção de materiais até a condução das mesmas. Utilizo até hoje em minha prática profissional o que aprendi com essas duas supervisoras.

Além do contato direto com a escola eu participava regularmente de reuniões de planejamento e avaliação e de grupos de estudo com o professor coordenador de área do Pibid de Educação Física. Durante o programa pude participar de encontros, seminários e congressos de Educação Física escolar e apresentar trabalhos sobre o que tínhamos desenvolvido no Pibid. Só tive aprendizagens significativas enquanto bolsista de iniciação à docência.

Memórias da carreira docente e da formação continuada

Iniciei a minha carreira como professora de Educação Física no ano de 2013 em uma escola privada no município de Barbacena-MG. Lecionei para turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Ao contrário de muitos de meus colegas de profissão que relataram medo e insegurança no início da carreira, eu cheguei confiante para a minha primeira experiência como

professora. Claro que por vezes surgem situações que nos pegam desprevenidos, mas a minha experiência como bolsista de iniciação à docência me deu “base”, me ensinou a aprender e ensinar, me auxiliou na construção de uma prática pedagógica consistente.

Entre 2013 e 2015 atuei como professora designada em diferentes escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Barbacena. As primeiras semanas de trabalho nessas escolas não foram fáceis. Infelizmente a maioria dos professores que me antecederam não estavam preocupados em dar aulas, eram “rola-bolas”. Os alunos podiam escolher entre jogar futebol, vôlei, queimada ou ficarem parados conversando. Muitos alunos gostavam das aulas nesse formato, então, imagine como eu era odiada ao chegar na escola alterando o formato das aulas, ensinado conteúdos diversificados e exigindo a participação! Felizmente, na maioria das vezes, esse ódio era transformado em admiração e respeito quando os alunos compreendiam a importância dos conhecimentos trabalhados na Educação Física para a sua formação. Em pouco tempo os alunos passavam a gostar mais desse novo formato de aula do que do anterior. O grande problema é que eu era professora designada, meus contratos de trabalho eram temporários, portanto, eu nunca conseguia dar continuidade ao trabalho iniciado. Para piorar, eu enfrentava esse mesmo problema em toda nova escola em que eu era contratada.

Tudo mudou quando fui aprovada e nomeada em dois concursos públicos para professora de Educação Física da Rede Estadual de Educação Básica de Minas Gerais. Atualmente possuo vínculo efetivo em duas escolas. Na Escola Estadual Galdino Ananias de Santana leciono para turmas do Ensino Médio e na Escola Estadual Doutor Teobaldo Tollendal leciono para o Ensino fundamental II e para o Ensino Médio. A partir de então consegui dar continuidade aos conteúdos e a desenvolver trabalhos mais sistematizados e significativos junto aos meus alunos.

No ano de 2018 me animei com a possibilidade de participar mais uma vez do Pibid, agora na função de professora supervisora. Concorri ao Edital/Pibid nº17/2018 do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena e fui selecionada. Recebi nove bolsistas na Escola Estadual Doutor Teobaldo Tollendal. Me esforcei em ser uma co-formadora e contribuir com a minha experiência para a formação inicial de futuros colegas de profissão. Juntos desenvolvemos um trabalho colaborativo. Concordo plenamente com Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25).

Embora o Pibid não seja regulamentado como um programa de formação continuada eu o considero como tal. Conforme o Artigo 16 da resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, a formação continuada

(...) compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão da prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Ser professora supervisora do Pibid me propiciou experimentar novas práticas, retomar leituras teórico-metodológicas e a refletir de forma mais profunda e frequente sobre a minha prática docente. Retomar o contato com a universidade despertou um antigo desejo de ingressar em um curso de pós-graduação. Graças a isso, estou cursando o Mestrado em Educação na UFSJ.

Recentemente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena, lançou o Edital PRP Nº1/2020 para a seleção de professores preceptores para atuarem no Programa Residência Pedagógica (PRP). Assim como o Pibid, o PRP é uma ação implementada pela Capes para atender as finalidades da Política Nacional de Formação de Professores do MEC e tem por objetivo oferecer uma formação mais consistente ao inserir os discentes na segunda metade do curso de licenciatura no cotidiano escolar (CAPES, 2018). Enxerguei esse

editais como mais uma possibilidade de formação continuada. Me inscrevi, fui selecionada e iniciei o trabalho com os residentes em novembro de 2020.

Percepções finais

No decorrer do texto rebusquei fundo as minhas memórias e revivi alguns momentos com saudade. Ao narrar minhas experiências pude perceber como a minha identidade profissional foi modelada por minha história de vida. Compreendi que meus professores de Educação Básica se tornaram referências positivas ou negativas para mim. Dentre outras, destaco como referências positivas a “Tia Milene”, minha professora da quarta série e a Crislaine, minha professora de Educação Física da quinta série. Sempre que trabalho a relação mídia x esportes em minhas aulas utilizo a dinâmica da televisão de papelão usada pela “Tia Milene”. Meus alunos passam a ser atores, comentaristas esportivos, repórteres, atletas. Incentivo que eles falem, se posicionem, que vençam a timidez, assim como a “Tia Milene” fazia conosco. Assim como a Crislaine me preocupo em entender como é a vida dos meus alunos fora do ambiente escolar. Devido a isso tenho uma relação achegada com muitos deles. Como referência negativa destaco aquele que foi meu professor de Educação Física a partir da sexta série. Acredito que se eu fizer tudo ao contrário do que ele fazia estarei sendo uma boa professora. Ainda assim, devo a ele a minha paixão pelo handebol e as experiências maravilhosas advindas da participação no JEMG.

Conforme Freire (2001) determinadas práticas sociais como o ato de “brincar” são marcantes e resultam em constituições identitárias. De fato, fui me fazendo professora na prática social de brincar de dar aulas para minhas bonecas e para os meus primos. Eu ficava tão contente ao ensinar os meus primos a jogar vôlei que comecei a desejar fazer aquilo profissionalmente. Sendo assim, atribuo a minha escolha inicial pela docência às experiências que tive na escola com a prática esportiva e ao prazer que as brincadeiras de ser professora me proporcionavam.

No curso de licenciatura em Educação Física adquiri competência técnica, política e pedagógica para ensinar de maneira ética, crítica e criativa as mais variadas práticas corporais. Esses saberes puderam ser construídos em decorrência das discussões teóricas e das vivências proporcionadas pelas práticas pedagógicas, estágios curriculares e principalmente pela minha participação como bolsista de iniciação à docência no Pibid. A inserção no cotidiano escolar me permitiu conhecer a realidade escolar, seus processos e burocracias, as complexas situações relacionais e de ensino. Devido a isso, considero a formação inicial a principal peça na construção da minha identidade docente.

Continuo constituindo os meus saberes docentes no exercício da minha profissão e nos programas de formação que tenho participado (Pibid, PRP, Mestrado em Educação). A cada novo conteúdo ensinado, a cada conversa com meus alunos, a cada troca de experiências com outros professores, ao agir como co-formadora de futuros colegas de profissão, a cada novo texto lido, a cada novo texto escrito vou ampliando os meus processos reflexivos e minha identidade profissional vai sendo aperfeiçoada.

Referências

- AMORIM, A. D. DE; FERNANDES, M. J. DA. S. **A prática docente e a construção da identidade profissional do professor.** In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf. Acesso em: 05/02/2021
- CAPES. BRASIL/MEC. **Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 17 de Julho de 2019.
- CAPES. BRASIL/MEC. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 23 de Julho de 2019.

CAPES. BRASIL/MEC. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais**. EDITAL, PIBID Nº17/2018. Seleção de professores supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2018. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/programas/pibid/2018>. Acesso em: 23/07/2019.

CAPES. BRASIL/MEC. **Programa de Residência Pedagógica. EDITAL CAPES Nº1/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/21102020-edital-1-rp-alteracao-pdf>. Acesso em 17 de Nov. 2020.

CARDOSO, M. A; FERREIRA, DE. O. F. **Brincando de professora torna-se professora?** Revista Educação Pública, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/1/brincando-de-professora-torna-se-professora>. Acesso em: 25/02/2021

COSTA, M. P. DA; OLIVEIRA, G. A. DE. Análise das experiências formativas mediadas pelo programa residência pedagógica da educação física. In: ROCHA, B. B.; HUDSON, T. A; IVANICKA, R. F. (org). Processos formativos e saberes interdisciplinares: práticas sociais e aprendizagens ao longo da vida. Cruz Alta, Ilustração, 2021, v.2, p. 77 - 95.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FORMENTI, L. **Escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional**. In: PASSEGGI, M. DA. C (org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Vol 3. Natal: Edufun, São Paulo, SP. Paulus, 2008. P. 39 a 63.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://resistir.info/livros/pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em: 01/02/2021

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à**

prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação** : ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf Acesso em: 25/02/2021

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 01/02/2021.

HENRIQUE, A. L. S; FERREIRA, I. C; NASCIMENTO, J. M. DO. **Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor.** In: FERREIRA, I. C; HENRIQUE, A. L. S. (org). **Eu, professor: ensaios sobre a formação docente.** Natal: IFRN editora, 2015. cap 1, p.16-29.

MELLINI, C. K; OVIGLI, D. F. B. Identidade Docente: Percepções de Professores de Biologia Iniciantes. In: **Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências.** vol.22. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172020000100318&script=sci_arttext. Acesso em: 25/02/2020.

MIZUKAMI, M. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processo de investigação e formação. São Carlos: EDuFSCAr, 2010.

OLIVEIRA, DE. J. **Acordes de uma formação...** In: FERREIRA, I. C; HENRIQUE, A. L. S. (org). **Eu, professor: ensaios sobre a formação docente.** Natal: IFRN editora, 2015. Cap 6, p.82-98.

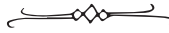
PIMENTA, S. G. **Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do professor.** Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_

Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf.
Acesso em 01/02/2021

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Portugal: Porto Editora, 2009.

SOUZA, J. F. DE. **Identidade profissional do docente de licenciatura em ciências biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão (SE). 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4793/1/JOBEANE_FRANCA_SOUZA.pdf. Acesso em 10/02/2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.



DISCURSOS SOBRE O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS: O CASO DO ÁRBITRO DE VÍDEO NO FUTEBOL

Carlos Augusto Magalhães Júnior¹

Ana Clara Oliveira²

Júlia Oliveira Braga³

Introdução

Surgido no final do século XIV na Inglaterra, o futebol se caracteriza como um dos mais importantes constructos sociais da modernidade, ocupando importante espaço nos períodos de lazer da população, movimentando significativamente a economia e fazendo parte do imaginário social. No Brasil, esse processo se acentua, sendo o futebol o esporte mais praticado e assistido. Entender e interpretar os significados que esse esporte carrega é também interpretar as relações sociais que o circundam, possibilitando elucidar um caminho de leitura da complexidade da realidade. Autores como Eduardo Galeano (Futebol ao Sol e à Sombra), Miguel Winiski (Veneno Remédio), Detlev Claussen (Bela Guttman - Uma lenda do futebol do século XX) fizeram em suas obras o exercício de interpretar as relações sociais a partir do futebol e entender o futebol a partir do todo social. Esse movimento dialético pode ser entendido como o que Adorno(2003) aponta em seu texto “Ensaio como forma” como a manifestação do universal

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professor do Instituto Federal de Minas Gerais IFMG-Campus Formiga e membro do grupo de Pesquisas em Teoria Crítica e Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: carlos.augusto@ifmg.edu.br

2 Estudante do curso técnico de Edificações do CEFET-MG Campus Timóteo e bolsista voluntária do PIBIC-Jr E-mail: anaclara02oliveiraa@gmail.com

3 Estudante do curso técnico de Edificações do CEFET-MG Campus Timóteo e bolsista do PIBIC-Jr E-mail: jubraga.cefet@gmail.com

no particular e do particular no universal. Recentemente o futebol passou por uma transformação importante: A inserção do “árbitro de vídeo” (VAR) como recurso de auxílio à arbitragem durante os jogos. O árbitro de vídeo se caracteriza pelo uso de diversas câmeras espalhadas pelo campo de modo a captar imagens em tempo real. Essas imagens são analisadas, também em tempo real por uma comissão de árbitros que cedem informação ao árbitro de campo sempre que entendem ter ocorrido algum erro importante. Essa inserção de uma nova tecnologia tem gerado diversas reações nos sujeitos envolvidos com o futebol, dentre eles os torcedores.

Desdobramento da técnica, e ambas essenciais para o desenvolvimento da humanidade, as tecnologias despertam os mais variados sentimentos nos indivíduos. Embora a aceleração do desenvolvimento e popularização das tecnologias seja algo relativamente recente, podemos considerar que as mesmas acompanham o desenvolvimento da espécie humana desde seus primórdios. Porém as constantes e velozes transformações tem gerado diferentes reações nos sujeitos, reações essas que vão desde uma supervalorização da tecnologia até um repúdio total a mesma, sendo em sua maioria carentes de uma maior reflexão e embasamento. Essa necessidade de reflexão sobre as tecnologias ganha ainda mais importância se considerarmos a função social e pedagógica de um Centro Federal de Educação Tecnológica.

Breve histórico do árbitro de vídeo no futebol

O futebol, embora seja um dos esportes com mais investimentos e circulação de capitais, foi um dos últimos esportes a aderir ao auxílio da arbitragem de vídeo. O basquete, por exemplo, já utiliza desse recurso desde 2002, assim como o tênis utiliza-se do sistema *Hawk-eye* - um sistema de muitas câmeras espalhadas pela quadra para monitorar ângulos e trajetórias da bola em altíssima velocidade. Essa tecnologia se difundiu para outras modalidades como rugby, críquete e vôlei. Outro esporte que vem crescendo nos últimos anos e que se se alicerça no árbitro de vídeo para seu

funcionamento é o Futebol Americano, tendo a sua primeira experiência em 1978 e utilizando desde 2014 o sistema de revisão de jogadas. (BARROS,2019)

Já no futebol o VAR começou a ser estruturado após a Copa do Mundo de 2014, existindo diferentes versões reivindicadas para a criação da tecnologia. O fato é que o VAR teve sua primeira utilização no futebol na Copa do Mundo de 2018, realizada na Rússia. Contando com um árbitro de vídeo e 3 auxiliares, o VAR pode rever os seguintes lances: Expulsão por conduta violenta, ocorrência de penalidade, impedimento e correção de cartões. (BARROS,2019) Para tal o árbitro sinaliza realizando um retângulo com as mãos. É inegável as transformações que a tecnologia do VAR vem realizando com o futebol, e nesse sentido, são inúmeras as repercussões geradas por essas transformações. (FREIRE,2019) (d'ANDREA e MELGAÇO,2019) (SILVA, 2019)

O uso do VAR na fase final da UEFA Champions League 2019/2020: repercussões

A pandemia do coronavírus trouxe modificações nos mais diferentes setores sociais. Com os esportes, obviamente não foi diferente. No caso do futebol, a maioria competições tiveram que ser paralisadas por um período de tempo, sendo retomadas posteriormente. Esse foi o caso da UEFA CHAMPIONS LEAGUE (UCL). Competição de clubes mais importante da Europa, a UCL tem enorme importância econômica, sendo sua final o evento esportivo mais assistido do mundo, superando inclusive o milionário Super Bowl. Além disso a UCL teve e tem um papel importantíssimo na consolidação da cultura europeia, tendo sido classificada por Claussen como uma “inventora de tradição” com seus jogos nas quartas a noite. (ÁVILA,2017).

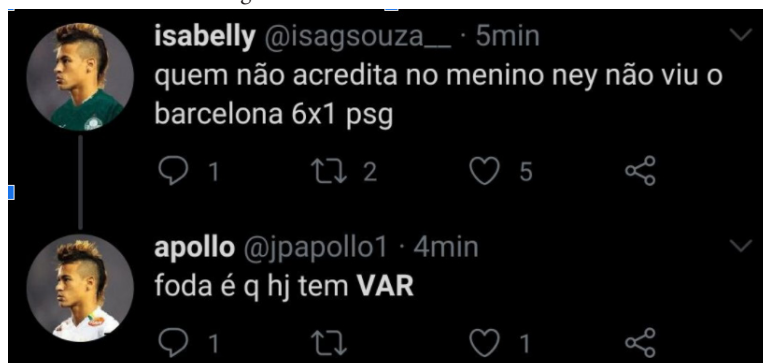
Nesse sentido foi realizado o acompanhamento dos jogos da UCL em sua retomada após a pandemia. Os jogos compreendidos entre 7 e 23 de agosto de 2020 foram alguns confrontos restantes da fase de oitavas de final, bem como as quartas, semi e final, totalizando

11 jogos, todos exibidos de modo gratuito pelo Facebook do canal Esporte Interativo. Alguns jogos foram também transmitidos pelos canais de TV fechada TNT! e Space. Durante as exibições dos jogos foi realizado simultaneamente o acompanhamento da plataforma Twitter, sendo salvos todas as postagens que utilizavam o termo VAR. Essas postagens foram posteriormente organizadas em 4 categorias de análises.

VAR como personagem

Embora a perspectiva de uso do VAR tenha em vista a justiça e maior eficiência da arbitragem, algumas dúvidas e questionamentos são comuns, em alguns casos, associando a arbitragem ao favorecimento ou desfavorecimento de determinados clubes. Um exemplo é o tweet do dia 12/08 durante o jogo entre PSG e Atalanta, que tem como lembrança o jogo entre PSG x Barcelona, nas oitavas de final da Champions League em 2017 que o Barcelona perdeu o jogo de ida por 4 a 0 e necessitava de uma virada quase impossível, adquirida no jogo de volta por 6 a 1 como mencionado no tweet. Dessa forma, a virada necessária nesse momento para o PSG, atual time de Neymar, é descartada com o argumento que nesse jogo haveria o VAR, levando a entender que no jogo anterior a ausência do aparato levou a um favorecimento do time de Neymar naquele contexto, o Barcelona.

Imagem 1: Tweet coletado no dia 12/08



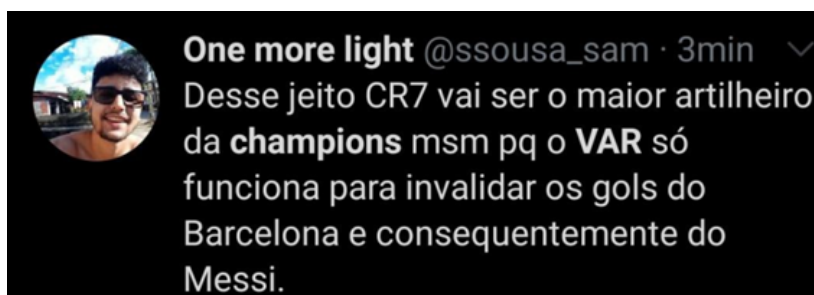
A relação do Barcelona com o VAR, parece ser motivo de questionamento, também em outros momentos. Na partida de oitavas de final, entre o time catalão e o Napoli, aparecem muitos tweets relacionando o desempenho da equipe com atitudes tomadas pela arbitragem, seja com ou sem a existência do árbitro de vídeo. Numa dessas postagens, podemos ver a associação da arbitragem com Messi, maior jogador da história do Barcelona.

Imagem 2: Tweet coletado no dia 8/08



Curiosamente, na mesma partida o árbitro de vídeo passa de herói do time da Catalunha a vilão, sendo desta vez associado ao favorecimento de Cristiano Ronaldo, que em um passado recente foi jogador do Real Madrid, rival na Espanha do Barcelona, e maior campeão da UCL, o Real Madrid.

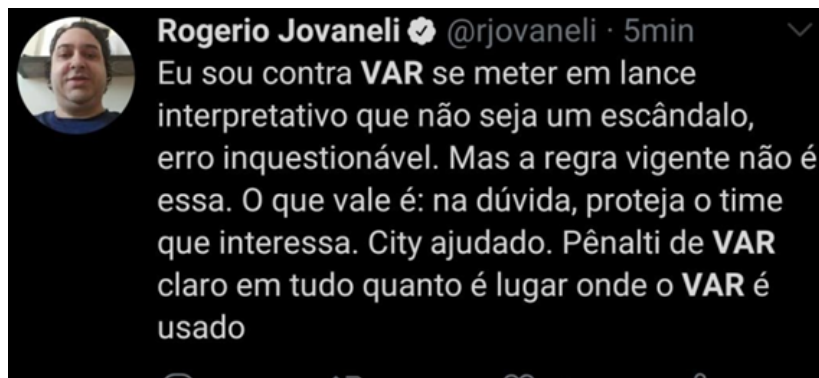
Imagem 3: Tweet coletado no dia 8/08



Outro time que é citado como favorecido, em outro momento da fase eliminatória é o Manchester City. O jogo que viria eliminar o time de Guardiola, contra o Lyon, contou com algumas jogadas polêmicas que acabaram por gerar repercussões

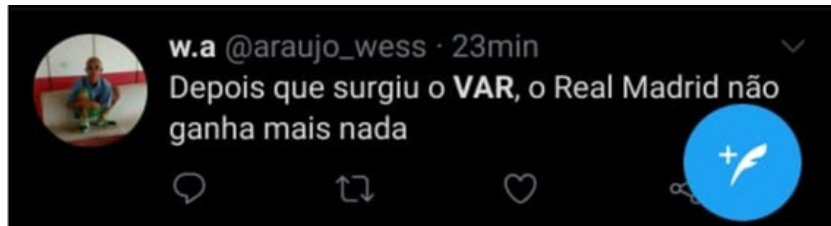
variadas entre os usuários do Twitter. Uma delas, em especial, chama a atenção, porque levanta a suspeita de que o VAR teria uma “regra vigente” de ajuda ao “time que interessa”. Esse questionamento coloca em xeque a idoneidade do uso do aparato, levantando a hipótese de manipulação de resultados no futebol.

Imagem 4: Tweet coletado no dia 15/08



O tweet citado abaixo faz uma abordagem sobre a atuação do Real Madrid posterior à adesão do VAR no futebol. Publicado durante o Jogo entre Manchester City e Real Madrid no dia 7 de agosto, com vitória de 2x1 do City, o tweet vêm trazendo à tona o enfraquecimento do Real, mas não por causa da falta de preparo ou mal desempenho de seus jogadores ou equipe técnica, e sim por causa do VAR.

Imagem 5: Tweet coletado no dia 7/8



Eficiência e ineficiência do VAR

A chegada da tecnologia no futebol não foi suficiente para acabar com as polêmicas nas partidas e a eficiência do VAR ainda é mais um motivo de questionamento. Um exemplo é o tweet do dia 08/08 durante o jogo entre Barcelona e Napoli, neste tweet é colocado uma imagem com a seguinte legenda “Árbitros do var nessa champions”. Representando uma cena do filme Bird Box, onde a atriz se encontra com uma venda tampando seus olhos, para que ela não consiga enxergar as coisas em sua volta, a postagem usa isso como referência de como se encontram os árbitros no ponto de vista do internauta.

Imagem 6: Tweet coletado no dia 8/8



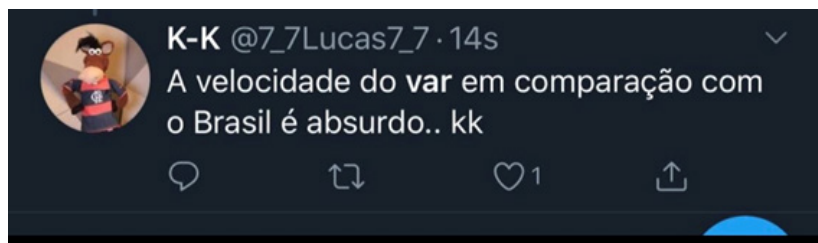
Outro tweet publicado em referência ao mesmo jogo entre Barcelona e Napoli, mas com significado diferente, afirma: “VAR que fez tanta lambança ontem em Turim, hoje acertou (até agora)”. Tweet este que faz menção ao jogo do dia anterior entre Lyon e Juventus, onde ele afirma que o var fez “lambança”, que significa que ele causou confusão, bagunça, mas que até aquele momento onde ele havia postado o tweet, do jogo entre Barcelona e Napoli, tudo estava ocorrendo bem, mas ao ter colocado entre parêntese “até agora”, faz insinuação que o var é imprevisível, e ao qualquer momento pode acontecer alguma lambança no jogo, em seu ponto de vista.

Imagem 7: Tweet coletado no dia 8/8



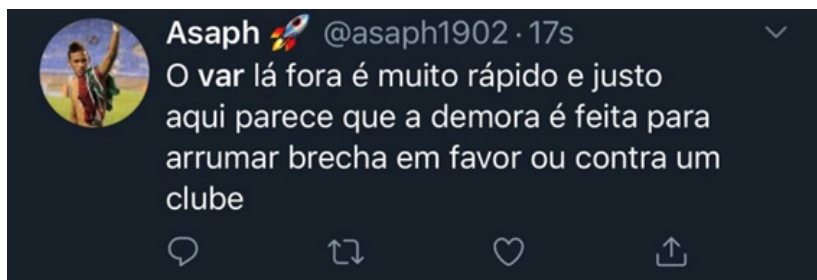
O tweet abaixo mostra um dos comentários que mais apareceu nos jogos, a comparação entre o var brasileiro e da Champions League. Quando o torcedor diz “a velocidade do var em comparação com o Brasil é absurdo”, ele critica o tempo que o var aqui no Brasil demora para analisar os lances comparado ao var da Champions que na visão dele é bem mais rápido.

Imagem 8: Tweet coletado no dia 8/8



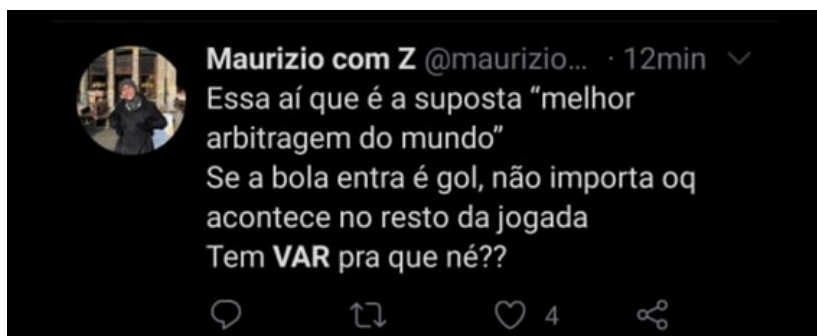
Partindo da mesma perspectiva do comentário acima, o tweet a seguir além de afirmar que o var “lá fora” é muito rápido, também afirma que é justo, insinuando que no Brasil não ocorre da mesma forma, pois eles usam o tempo que seria somente de análise do lance para arrumar brecha, dessa maneira favorecendo ou desfavorecendo um dos times. Mostrando que o var no Brasil é menos eficiente.

Imagem 8: Tweet coletado no dia 7/8



Em contrapartida aos dois últimos tweets apresentados, o comentário abaixo ao contrário de elogios, faz uma crítica “a melhor arbitragem do mundo”. questionando a falta de análise de lances durante o jogo, principalmente em lances de gol. finalizando com a frase, “tem var pra que né?”,

Imagem 9: Tweet coletado no dia 12/8

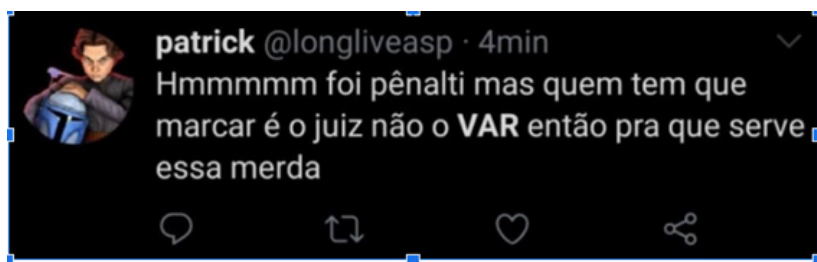


Dúvidas em relação ao funcionamento do VAR

Inúmeras novas dúvidas surgiram após a chegada do árbitro de vídeo no futebol em 2018, quando foi testado oficialmente na Copa do Mundo, e algumas dessas dúvidas serão apresentadas. O VAR se baseia na filosofia de máximo benefício e mínima interferência, sendo, portanto, um aparato usado para minimizar

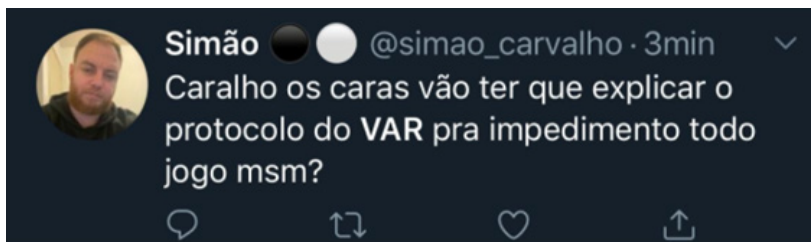
erros e injustiças. O árbitro de vídeo tem sua atuação em 4 casos durante a partida, sendo eles: cartão vermelho, gol, pênalti e erro de identificação. Quando alguns desses lances ocorre e não é corretamente marcado pelo árbitro de campo o VAR inicia uma checagem, podendo em alguns casos recomendar a revisão pelo árbitro de campo, que por sua vez toma sua decisão. Esse protocolo acaba gerando alguns questionamentos, como a abaixo.

Imagem 10: Tweet coletado no dia 14/8



O protocolo do VAR, por ser ainda novo, tem passado por modificações e ajustes que por sua vez contribuem para o aumento das dúvidas em relação ao seu funcionamento. Um exemplo de mudança que gera grande repercussão é a atuação dos auxiliares durante os jogos após a chegada do VAR. Agora, em situações com grandes possibilidades de gol, eles são indicados a levantar a bandeira em casos de impedimento somente quando há certeza do lance, isso porque o VAR posteriormente irá revisar o lance, sendo então, priorizada sua continuidade. Essas dúvidas ocasionadas por esse novo modo de conduta, leva por sua vez, a necessidade de constante explicação pelos comentaristas da televisão, o que gera comentários como o abaixo:

Imagem 11: Tweet coletado no dia 19/8



Se em alguns momentos o VAR é questionado por seu excesso de atuação, em outros podemos visualizar internautas que reivindicam uma maior atuação do VAR, questionando sobre a não atuação do VAR em lances corriqueiros.

Imagem 12: Tweet coletado no dia 14/8

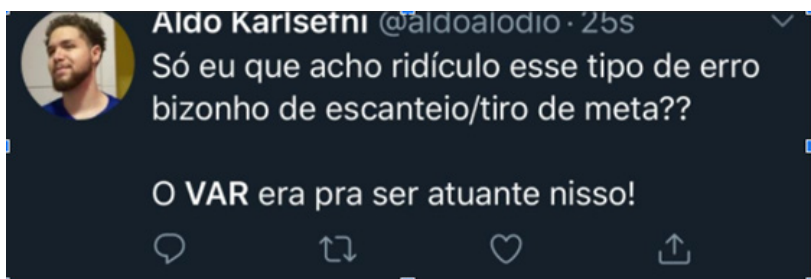
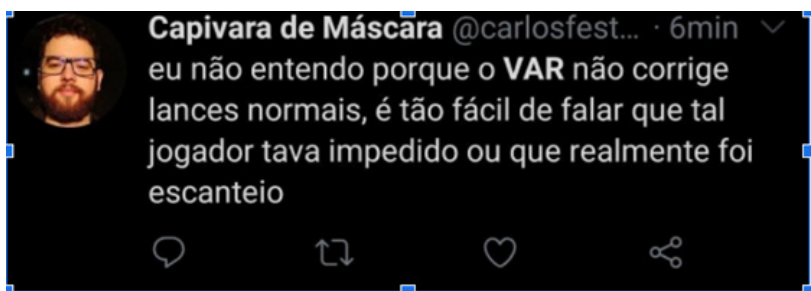


Imagem 13: Tweet coletado no dia 19/8



Um lance, que ilustra as dúvidas quanto ao árbitro e vídeo ocorreu no jogo entre Manchester City e Lyon no dia 15

de agosto de 2021, quando aos 24 minutos do segundo tempo, o jogador Cornet, do Lyon, foi lançado em velocidade pela esquerda, empurrado por Walker, do City, na área. Durante a queda o jogador pediu pênalti, mas o árbitro sem esperar resposta do VAR mandou o jogo seguir. Os tweets abaixo, dentre diversos gerados aos esse lance, representam um debate, onde um espectador questiona não só o lance, como a explicação do comentarista de arbitragem do canal que transmitia o jogo, Péricles Bassols e recebe uma resposta do também comentarista do canal Vitor Sérgio Rodrigues.

Imagem 14: Tweet coletado em 15/8



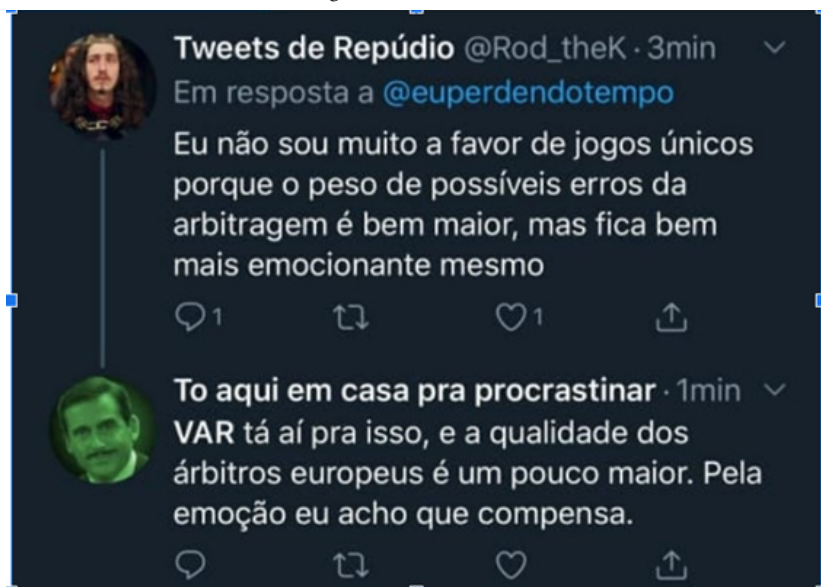
Tensão entre justiça e diversão

Apesar dos discursos recorrentes de busca de um jogo justo ou “limpo”, quando uma tecnologia nova surge para diminuir as porcentagens de erros, a aceitação não é imediata. E com

a implantação do VAR vem à tona questões referentes não só a justiça, mas também a diversão proporcionada pelo jogo.

Dentre as centenas de publicações observadas, destaca-se o comentário de um telespectador: “eu não sou muito a favor de jogos únicos porque o peso de possíveis erros da arbitragem é bem maior, mas fica bem mais emocionante mesmo”. E em resposta observou-se o comentário: “VAR tá aí pra isso, e a qualidade dos árbitros europeus é um pouco maior. Pela emoção eu acho que compensa”. A partir da observação destes, nota-se uma crítica construtiva e positiva sobre a relação do VAR, do desenrolar das partidas e da emoção do jogo, mostrando que tudo pode estar interligado e é agradável.

Imagem 15: Tweet coletado em 14/8



Entretanto, há os que digam que “o VAR estraga a arte”, então surgem questionamentos, como o abaixo que dizem respeito a emoção ou a quem sai beneficiado pela justiça defendida pelo VAR. Essa opinião aparece de maneiras diferentes nos dois tweets abaixo.

Imagens 15 e 16: Tweets coletados no dia 7/8



Muitas das vezes é colocada em xeque uma suposta essência do futebol, que teria o gol como elemento central. Isso porque, a vibração dos torcedores já não ocorre como anteriormente porque necessitam esperar alguns minutos.

Algumas considerações finais

As transformações tecnológicas em ritmo cada vez mais acelerado tem gerado diferentes impressões nos sujeitos, isso porque cada vez menos, como aponta Türcke (2009), temos tempo para elaborar os inúmeros estímulos a que somos diariamente submetidos. Essas impressões, como aqui apontadas, na maioria das vezes carecem de maior reflexão e fundamentação. Tomando o futebol como exemplo, podemos visualizar como os sujeitos se sentem perdidos, intimidados, raivosos e em alguns casos até projetam o VAR como um personagem. É evidente que esses posicionamentos carecem de maior reflexão. Mas não só eles.

Como aponta Claussen (2006) a maioria das opiniões emitidas pelos torcedores em jogos de futebol são nada mais que falatórios vazios e que repetem o que os comentaristas e jogadores verbalizam nas transmissões. Sendo assim, é evidente a necessidade

de espaços que trabalhem de modo mais profundo o futebol, para que possa ser compreendido de maneira crítica pelos espectadores. Um dos espaços mais propícios para isso, sem dúvida é a aula de Educação Física, e considerando espaços do Centro Federal de Educação Tecnológica se mostra ainda mais potencial uma reflexão que venha atrelada ao entendimento dos impactos tecnológicos no contexto hodierno.

Referências

ADORNO, T. W. **O ensaio como forma**. In: _o Notas de literatura J. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 15-45.

ÁVILA, M. C. de A. **Europa, sempre às quartas**. FuLiA / UFMG, 1(1), 65–68. <https://doi.org/10.17851/2526-4494.1.1.65-68>. 2017

BARROS, M. K. **O VAR e o tempo: A dinâmica das transmissões esportivas com a utilização do árbitro de vídeo**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, PUCRRS. 2019

CLAUSEN, D., **Sobre a estupidez no futebol**. Análise Social, vol. XLI (179), 2006, 583-592.

D'ANDRÉA, C., MELGAÇO, L. **TECNOLOGIAS EMERGENTES: 'questões problemáticas' do VAR tuitadas durante a Copa 2018**. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação XXVIII Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 11 a 14 de junho de 2019

FREIRE, V. R. **"The video is wrong": notas etnográficas sobre a introdução do árbitro de vídeo na Copa do Mundo televisionada**. Anais da VII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia. 2019

GALEANO, E. **Futebol ao sol e à sombra**. Tradução Eric

Nepomuceno e Maria do Carmo Brito. L &PM Pocket. Porto Alegre, 1995.

SILVA, P.V.C. **O VAR e a sociedade em vias de midiatização: O caso da expulsão do jogador Dedé.** III Seminário Internacional de Pesquisas em Midiatização e Processos Sociais. PPGCC- Unisinos. São Leopoldo, RS – 6 a 10 de maio de 2019.

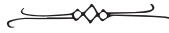
TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**, Editora Unicamp, Tradução: Antonio A. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanela, Mario Frungillo. 2009

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**, Editora Unicamp, Tradução: Antonio A. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanela, Mario Frungillo. 2009

VAZ, Alexandre Fernandez. **Uma Europa inventada pelo futebol.** MOVIMENTO Revista de educação física da UFRGS: Revista de educação física da UFRGS, Porto Alegre, v. 24, ed. 4, p. 1395-1406, out./dez. 2018.

WISNIK, J.M. **Veneno Remédio: O futebol e o Brasil.** Companhia das letras, São Paulo 2008

CLAUSEN, D., **Bela Guttmann - Uma lenda do futebol do século XX.** Tradução: Daniel Martineschen e Alexandre Fernandez Vaz. São Paulo: Liberdade, 2014. 176p



PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Joselma Silva¹

Flávia Cristina de Araújo Santos Assis²

Introdução

O desenvolvimento profissional docente é considerado um movimento dinâmico, uma vez que inserido em espaços educativos, os professores tornam-se agentes mediadores para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma construtiva.

Diante do cenário digital, parte constituinte do mundo contemporâneo, entendemos que os contextos educacionais podem alcançar novas formas de ensinar e aprender em decorrência das mudanças sociais e culturais. Assim, surgem as necessidades de inovações tecnológicas, e com elas, outras estratégias metodológicas para tornar as aulas mais contextualizadas e atraentes, não desconsiderando o papel de intervenção do docente, de modo a atingir a aprendizagem de seus alunos.

Pensando assim, os artefatos tecnológicos e o trabalho docente podem contribuir na formação integral dos alunos de forma dinâmica, com vista a atingir os objetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Seja nas esferas federal, estadual ou municipal, a profissão docente é mergulhada em constantes mudanças de ordem política,

1 Mestra em Educação (UFLA/MG). Professora e supervisora pedagógica da Rede Municipal de Lavras. E-mail: joselma.jc@hotmail.com

2 Mestra em Educação (UFLA/MG). Psicopedagoga da Rede Municipal de Perdões. E-mail: flavia.aprender@gmail.com

pedagógica e estrutural. Partindo desta concepção, uma ferramenta que pode contribuir para a inovação das práticas docentes é o uso da tecnologia digital, bem como na construção de conhecimentos que beneficie alunos e professores. Neste sentido, na busca de formação continuada, o professor percorre caminhos marcados por diferentes saberes e nesta trajetória é capaz de gerar aos seus alunos uma aprendizagem interativa entre a tecnologia e os conteúdos abordados, visando assim o alcance dos objetivos educacionais.

Nessa visão, Alarcão (2001) concebe a formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Para tanto, é importante refletir sobre as formas de ensino consideradas tradicionais com que os alunos deparam quando chegam ao ambiente escolar e sobre o mundo tecnológico em que estão envolvidos. Desta forma, quando são imersos na escola, os alunos se defrontam com professores que utilizam sempre os mesmos materiais pedagógicos e procedimentos metodológicos e em consequência disto, alguns perdem um pouco do entusiasmo para aprender.

É nesta direção que este capítulo pretende discutir e refletir a respeito da conduta do docente em sua profissão diante das intervenções pedagógicas por meio do uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar.

A formação continuada: uma reflexão acerca de inovações para a profissão docente

São várias as dimensões que ampliam o desenvolvimento profissional docente, dentre as quais destacamos a formação continuada. Mizukami (2002, p. 29) considera necessária a “[...] articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, políticos, sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais”. Nesta perspectiva, a dinâmica

docente é movida por vários conhecimentos imprescindíveis no processo educativo dos indivíduos.

Partindo desta consideração inicial, Imbernón (2011, p. 19) discute que a formação tem uma função de ampliar a ideia de “[...] atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação...]”. A formação tem como princípio inicial a busca de aprimoramento de conhecimento e diante disso, Nóvoa (1992, p. 27) considera que o saber não é adquirido por “[...] acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” O pensar acerca das ações dentro da profissão é um fator colaborativo que conduz o docente aos saberes experienciais.

Notamos, segundo os autores que a formação é expressa como um desafio composto de várias questões que levam ao desenvolvimento profissional e segue muito além do que o saber conceitual e, ou mesmo de um saber segundo as vivências do cotidiano escolar, pois exige o refletir *no* e *sobre* o fazer da prática pedagógica. Logo, a prática docente requer saberes, fazeres, mas também a incorporação de processos reflexivos de forma que as pessoas saibam conviver com as incertezas e as impossibilidades que a docência apresenta e saibam adaptar-se às realidades existentes articuladas às teorias estudadas.

Diante deste contexto, a formação docente necessita de caminhar por etapas como menciona Nóvoa (2007, p. 27): “É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativa, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer”. Logo, a formação docente percorre processos, constituintes da profissão e construídos com base em significados.

Nesse sentido, continuar se formando na docência requer dos professores diversos saberes que, segundo Tardif (2002, p. 61) são “[...] plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer

e do saber-ser” e reforça esta ideia dizendo que “[...] os diversos saberes provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 64).

Sendo assim, o repertório de conhecimentos técnicos e a multiplicidade de saberes construídos desde o início da atuação da docência fazem parte dos elementos que constituem a profissão docente e percorrem em um processo contínuo. Contudo, vale ressaltar que é necessário que conhecimentos e saberes sejam refletidos, inovados e reconstruídos.

Tendo em vista que o desenvolvimento profissional necessita de posturas críticas e reflexivas que enriquecem a atuação do professor e visando um movimento de busca para melhores práticas pedagógicas, destacamos uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2018):

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Neste trecho referente às competências fica explícito que a apropriação das ferramentas digitais é importante, pois configura como forma de promoção ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, os currículos escolares devem ser mediados pelas tecnologias, e os professores poderão direcionar os alunos a fazerem bons usos desses meios.

Conforme Giovani (1998, p.46), a aplicabilidade das práticas educacionais é subsídio que possibilita ao professor o “desenvolvimento pessoal e profissional, até mudanças na própria definição, concepção e ação de pesquisa e de ensino”. Assim, o contexto prático da docência permite constante desenvolvimento profissional, concomitante às ações de reflexão e de investigação no trabalho docente.

Pensando na ideia de desenvolver-se na profissão docente, os novos recursos digitais metodológicos precisam ser utilizados na atualidade e nesta visão Santos (2014, p. 92) afirma: “É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã.” Logo, a dinâmica digital utilizada na educação abre muitos caminhos que podem contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, porém requer dos professores uma imensa busca de compreensão e prática sobre os dispositivos digitais.

Neste contexto, em movimentos dinâmicos de construção coletiva e formação continuada em interações sociais, o docente desenvolve não somente a si próprio, como também contribui com a formação daqueles que estão a sua volta.

Garcia (2009) aponta algumas considerações importantes sobre o desenvolvimento profissional, destacando que o professor é um sujeito permeado de atividades concretas, às quais adquire aprendizagem por meios de processos avaliativos e reflexivos; desenvolve-se dentro do processo de reconstrução cultural da escola; ainda, que o tempo é fator determinante capaz de gerar desenvolvimento profissional relacionando as novas experiências com os seus conhecimentos prévios; e, por fim, que não há modelos prontos para que se alcance o desenvolvimento profissional, sendo o trabalho colaborativo um dos seus requisitos, mesmo que aconteça em momentos de trabalhos individuais.

No tópico a seguir será abordado um subsídio que pode somar aos planejamentos pedagógicos do docente e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de forma a oferecer estímulos a alunos e professores.

A tecnologia em prol do processo de ensino e aprendizagem

Entendemos que a tecnologia é um instrumento que pode promover para o aprimoramento do desenvolvimento profissional e que a sua utilização resulta em ambientes de interação,

oportunidades para produtividades e aulas proativas; enfim, é capaz de otimizar em muitos aspectos o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, segundo Silva (2020, p. 41), a tecnologia “[...] muitas vezes, gera nas relações sociais, especialmente em alguns professores, exclusão e angústia, pelo fato de não estarem acostumados com funcionalidade de tantos dispositivos tecnológicos”. Em contrapartida, a autora afirma que os meios digitais da atualidade superam os meios digitais desenvolvidos em anos anteriores e que para serem utilizados no contexto escolar é necessário uma análise sobre os objetivos do uso destes meios, quais os atores que ministrarão estes recursos e de que forma os utilizarão, tendo em vista que a tecnologia se comporta como um subsídio de inovação e inclusão. (SILVA, 2020).

Diante deste contexto Silva (2020) menciona:

Enfim, o desenvolvimento profissional ocorre em um caminho composto por várias fases e mudanças nas dimensões de identidade, sensibilidade e socialização e isso ocorre na incorporação de todos ao trabalho escolar: corpo docente, direção e coordenação. Tendo em vista que o objeto de trabalho docente é o aluno, exige-se do professor uma tarefa contínua, a longo prazo, pautada em revisões de seus saberes adquiridos por meio da experiência e da capacidade de reflexão das práticas (SILVA, 2020, p. 41).

Em consonância com Silva (2020) e Tardif (2002), entendemos que o desenvolvimento profissional do professor necessita estar ancorado em uma contínua e reflexiva formação, buscando autonomia para incorporar novas práticas, diferentes daquelas que os alunos já estão condicionados. Para tanto, é importante refletir sobre as formas de ensino tradicionais com que esses alunos deparam, quando chegam ao ambiente escolar e sobre o mundo tecnológico em que estão inseridos. Assim, quando chegam à escola e defrontam com professores que utilizam sempre os mesmos materiais didáticos e procedimentos pedagógicos, alguns perdem o entusiasmo para aprender.

Nessa perspectiva, as mudanças no contexto escolar, segundo Braga (2004), decorrem do exemplo do professor, ao utilizar as tecnologias digitais, haja vista a necessidade de um contínuo processo de formação.

Analisando o uso dos meios digitais de forma a proporcionar a transformação de práticas docentes, Costa et al. (2012, p. 31) destacam a respeito da compreensão teórica do que significa ensinar e aprender, oferecendo as recursos digitais como uma forma de auxiliar na resposta de problematizações e “criar e a expressar-se ou a interagir e colaborar com os outros”. Nesta concepção, o repertório das práticas docentes é ampliado quando os planejamentos são revistos com o acréscimo da ferramentas digitais.

Kenski (2001) e Lévy (1999) *apud* Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017) afirmam que as tecnologias devem ser empregadas, para enriquecer o ambiente educacional, sendo solicitado aos professores novos saberes e competências para que aprendam a lidar criticamente com as multimídias em seu dia a dia docente. Nesse sentido, a eles são necessários os conhecimentos básicos do computador, dispositivos móveis, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e ferramentas de interação possíveis, de modo que possam aproveitá-las nas mais variadas situações de ensino-aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais.

Desta forma, segundo Silva (2020, p. 43): “É necessária a mediação do professor entre o saber e o ensinar, uma vez que os desafios da docência são postos diariamente”. Na mesma ideia, Freitas *et al.* (2016) apontam que a educação contemporânea, mergulhada pelas novas tecnologias, tem se tornado um grande desafio para os docentes. Neste aspecto de trabalho de intervenção, Almeida (2005) ressalta o papel do professor como:

[...] mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos

adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração (ALMEIDA, 2005, p. 73).

Analizando a função do professor diante do uso das tecnologias digitais com vista nas metas de aprendizagem das quais espera alcançar, presume uma reflexão acerca das dimensões pedagógicas mais apropriadas a serem utilizadas. Diante disto, Coll, Mauri e Onrubia (2010) consideram que em espaços educativos envolvidos com meios digitais, há um *triângulo interativo*. Neste espaço, a construção da aprendizagem associa-se com três tipos de relações.

A primeira é a relação professor-tecnologia, o docente visa buscar alguma ferramenta tecnológica que desenvolva com mais potencialidade o desempenho de seus alunos dentro de algum conteúdo.

A segunda relação diz respeito a aluno(s)-tecnologia. Sua conduta pode ser individual ou por meio de grupos de alunos. A característica aqui é marcada pela interação e contato com a ferramenta digital de forma a refletir sobre a sua prática a partir das suas ações. É necessário, portanto, que o aluno entenda na prática a funcionalidade do instrumento tecnológico.

A terceira relação refere-se a professor-aluno(s)-tecnologia: é a interlocução entre as duas relações anteriores na perspectiva de ter o professor como um mediador com o objetivo de colaborar no processo de construção de conhecimentos por meio do uso das tecnologias.

Analizando o caminho percorrido na carreira docente, enfatizamos que a formação continuada não é o único fator para que o profissional se desenvolva, pois seu desenvolvimento abrange também outros aspectos que podem contribuir (ou não) nesse processo, como, por exemplo, o salário, a estrutura física, os níveis de decisão e participação, a carreira, o clima no trabalho e a legislação trabalhista, visto que podemos “[...] realizar uma excelente

formação e encontrar-nos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo de proletarização dos professores, porque talvez outros fatores não estejam suficientemente garantidos nessa melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Portanto, utilizar a tecnologia em favor das práticas educativas garante um ensino contextualizado conforme o mundo atual, desde que haja um trabalho de valorização dos profissionais da educação e de colaboração entre os agentes que cercam a formação dos sujeitos.

Considerações finais

Em síntese, perante as necessidades de aprimoramento do desenvolvimento profissional, pontuamos, segundo Tardif (2002), a relevância de repensar os saberes docentes, uma vez que estes saberes quando atualizados juntamente com a evolução dos processos de ensino e aprendizagem, são capazes de dinamizar novas estratégias de acordo com a modernização e a evolução do ser humano. Sendo assim, a presença das tecnologias digitais podem reforçar o trabalho pedagógico em todas as áreas de conhecimento. Partindo desta afirmativa, a escola deverá ser uma referência no sentido de emancipação do sujeito na sociedade e promoção da cidadania.

No entanto, com esta discussão, esperamos contribuir para futuras formações de professores, sabendo que sozinhos, os docentes não são capazes de modificar os cenários da educação brasileira, mas somados a outros esforços, podem encontrar valiosos elementos para o desenvolvimento profissional docente. Assim, compreende-se que os processos formativos precisam ser direcionados aos professores, mas também construídos por eles, de forma que suas práticas sejam discutidas e suas necessidades sejam consideradas.

Dessa forma, o professor passa a ser o encarregado de uma grande responsabilidade: a de utilizar as tecnologias digitais,

como recurso para construir e difundir conhecimentos, em sua prática docente, tendo em mente que as abordagens relacionadas às tecnologias no ensino ainda são incipientes. Além disso, as tecnologias continuam em processo de desenvolvimento e renovação a cada dia, por isso há a necessidade de adaptação das aulas e da escola, como um todo, às exigências atuais. A relação entre o estudante, o professor e os avanços tecnológicos, é um desafio, sendo mecanismos que atendem claramente aos propósitos didáticos-metodológicos e às questões de utilidade.

Nessa ótica, entendemos a escola como o lugar que contribui, para a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e colabora na preparação do aluno ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, portanto é cabível o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem. Os recursos tecnológicos podem ser ótimos aliados na educação. Para tanto os professores precisam incluir novas práticas pedagógicas, utilizando suportes digitais no cotidiano escolar, tendo em vista melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das tecnologias educacionais**. Brasília: MEC/SEED, 2005.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 144-162.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:

MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2020.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, F. A. et al. **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Lisboa: Santillana, 2012.

FREITAS, E. P. G. et al. Desafios do docente na inserção das novas tecnologias em sala de aula. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 2.; Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA2_ID406_20092016083903.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GIOVANI, L. M. **Do professor informante ao professor parceiro**: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. Cad. CEDES, Campinas, vol. 19 n.44. 1998. p. 46-58.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Formação de professores e profissão**

docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

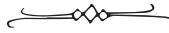
NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: White Books, 2014. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 27jul. 2020

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. de P.; SCHUHMACHER, E. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação**. Ciência & Educação, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SILVA, J. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores**: contribuições do programa residência pedagógica. 2020. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PRÁTICA REFLEXIVA DA DOCÊNCIA

Joselma Silva¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

Introdução

Partimos da premissa de que o ato formativo para a docência se constitui a partir da capacidade de reflexão e atuação sobre a prática educativa. O percurso de formação do profissional do magistério se mostra demarcado por duas dimensões: a formação inicial e a continuada, embora distintas que ora se entrecruzam, por meio dos estágios supervisionados, momento que demanda uma “reflexão crítica sobre a prática”, conforme aponta a epígrafe.

Formar os futuros profissionais para o exercício da docência não é uma tarefa fácil, uma vez que é necessária uma construção humanística, a qual solidifica as ações em coletividade, além das competências necessárias para contemplar às novas exigências da sociedade. Partem de um acúmulo de saberes profissionais, segundo descreve Tardif (2002), com a propagação de conhecimentos das ciências da educação, com vistas à formação científica e profissional dos professores.

Nessa visão, professores e estudantes estagiários das instituições de ensino superior buscam competências profissionais, subsidiada pela excelência do trabalho docente que se impõe como um quesito formativo almejado nas escolas. Diante disso,

1 Mestra em Educação (UFLA/MG). Professora e supervisora pedagógica da Rede Municipal de Lavras. E-mail: joselma.jc@hotmail.com.

2 Doutora em Educação (UNICAMP/SP). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

à formação inicial é atribuída a função de garantir espaços de aproximação e de reflexão crítica da prática pedagógica. Para Freire (1996, p.12) a reflexão sobre a prática compreende como um saber indispensável em que o licenciando “[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nessa direção, o processo de formação para a docência encontra no estágio supervisionado um espaço formativo a partir dos saberes experienciais necessários para a prática docente, de acordo com Tardif (2002). O estágio se configura como uma etapa a ser cumprida de forma a contribuir para a atuação nas práticas educativas, para a compreensão do papel mediador dos professores na relação do aluno com o conhecimento.

Nesse sentido, Tardif (2002, p.111) discorre sobre as várias características em relação ao saber docente e destaca que se trata “[...] um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc”.

Desse modo, com a vivência do estágio o estudante é capaz construir conhecimentos por meio da interação e integração no contexto escolar. Somando a este pressuposto, a inserção em campo permite perceber os desafios da profissão, dos quais podemos citar a valorização do magistério, o interesse de alguns profissionais e o desinteresse de outros pelo aperfeiçoamento na profissão, a parceria das famílias e como acontece o diálogo destas com a escola, as relações entre professores e alunos, as relações entre a direção administrativa e a direção pedagógica da escola, a constituição do espaço escolar, os materiais pedagógicos, a contextualização dos projetos institucionais, os mecanismos para promover a aprendizagem dos alunos, a motivação dos professores, a disponibilidade de recursos para a educação inclusiva e o apoio de outros órgãos para auxiliar

algumas necessidades dos alunos como por exemplo os conselhos tutelares.

Considerado uma experiência das práticas educativas, o estágio possibilita a compreensão do contexto dinâmico do processo de ensino e aprendizagem em que o futuro docente atuará. Além do mais, o estagiário se depara com várias situações que vivenciará na profissão, bem como responsabilidades e metas a serem cumpridas a partir dos sistemas educacionais que se diferenciam pela dimensão regional do nosso país. O exercício da docência é regido por legislações, de acordo as secretarias municipais e estaduais da educação, sujeitadas às regulamentações dispostas pelo Ministério da Educação (MEC).

Diante dessa perspectiva, este artigo visa refletir sobre o estágio supervisionado de forma a direcionar um olhar para as contribuições das experiências educativas, entendendo que o repertório de conhecimentos sobre o campo profissional se mostra necessário para a construção da identidade docente.

Compreendermos que o início da docência é uma etapa em que surgem dúvidas, inseguranças, mas que, ao mesmo tempo, oferece oportunidades de investigações, motivações, descobertas e desejos. Diante disso, buscamos registrar as impressões das experiências vivenciadas no estágio supervisionado nos relatórios de estágio, de alguns licenciandos, ao descreverem momentos em que sentimentos e ações se misturam. Sendo assim, desenvolvemos uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, por meio da análise reflexiva dos relatórios de estágios, estudantes do curso de Pedagogia, no contexto do componente curricular Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento. Inicialmente discutimos alguns conceitos e reflexões sobre o estágio e em seguida apontamos a vivência do estágio como uma prática que compõe a formação de docentes, portanto, uma prática reflexiva e formativa.

Para fundamentar a reflexão propostas conduziremos a discussão teórica com base nos estudos de Freire (1996), Tardif (2002) e Zeichner (1995) sobre a formação docente e prática

reflexiva, de Buriolla (2011), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2017), dentre outros autores que discutem sobre a importância dos estágios e as experiências da prática pedagógica em articulação com as descrições dos licenciandos sobre a prática de estágio.

Estágios supervisionados: representações e reflexões

A reflexão sobre a prática educativa requer um movimento constante nos cursos de licenciaturas. Logo, as instituições formadoras necessitam analisar os contextos escolares a partir das questões que emergem das situações cotidianas de ensino e aprendizagem. Pensando assim, o estágio supervisionado, há muito tempo, representa um componente curricular que integra as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura como requisito obrigatório para a formação de professores, por oferecer uma aproximação do contexto de trabalho, oportunizando a experiência com a prática educativa e, com isso, relacionar os conceitos teóricos estudados à realidade escolar.

Partindo desse pressuposto, fundamentamos a reflexão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em seu artigo 13, parágrafo 6º “§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2015, p.12)

A partir do documento, notamos que a disciplina de estágio deve ser organizada e cumprida de forma a dialogar com os outros componentes curriculares da academia, além de assumir uma integração com a prática pedagógica nas escolas. Confirmamos estas considerações observando as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (CNE/CP 28/2001) as quais dizem que

[...] é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência,

alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. (CNE/CP 28/2001, p.10).

Segundo esta base teórica, o tempo e o espaço são elementos necessários à aprendizagem da prática profissional. O estágio, ainda que realizado em períodos curtos de tempo em um mesmo espaço educativo, oferece uma formação de maneira ampla, experimentando, por meio de várias dimensões, o contato com as realidades existentes dentro de um contexto escolar. Nesta ótica, as Diretrizes ressaltam, portanto que o estágio constitui “[...] um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto a regência” (CNE/CP 28/2001, p.10). Dessa forma, os estágios oferecem possibilidades para que o futuro docente reflita sobre o seu papel na profissão e a função do estágio para a sua formação.

Pensando nesta conduta necessária para os estágios, Gatti e Nunes (2009) apontam ser

Um componente frágil dos cursos, revelado pelas autoras, é o estágio supervisionado, cujos projetos não evidenciam a forma como esse componente curricular é trabalhado e não deixam claros os objetivos, as formas de validação, a documentação e o acompanhamento do estágio. Indicam que essa falta de definição pode - sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, [...] ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (GATTI e NUNES, 2009, p. 21).

Diante da análise das autoras, percebemos que os objetivos propostos para os estágios não condizem com a prática realizada em campo. Pensando nesta realidade podemos discutir sobre estágio tomando como base as ideias e conceitos de alguns autores, como Buriolla (2011), que aponta o estágio como um processo de ensino e aprendizagem e expõe a sua definição como “[...] o locus apropriado onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem prática, o seu papel profissional, a sua responsabilidade, o seu compromisso, o espírito crítico, a consciência, a criatividade e demais atividades e

habilidades profissionais esperadas em sua formação”. (BURIOLLA, 2011, p. 83).

Somando a esta definição, dialogamos com a concepção de Pimenta e Lima (2017, p. 105) que descreve o estágio “[...] Como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”. Podemos entender, segundo as autoras, que o estágio tem uma função que está além de cumprimento de carga horária e de preenchimento de documentos. Significa que é oferecida aos estagiários a oportunidade de inserção na escola a fim de compreender as necessidades do futuro professor, tais como investigação, questionamento, análise, mediação, articulação entre as instituições superiores e as escolas da educação básica e comprometimento com a profissão. Para Pimenta e Lima (2017) é neste espaço que o futuro professor se forma e se constitui profissionalmente, que adquire uma identidade individual, ao reconhecer sua história de vida e sua cultura e uma identidade coletiva, ao integrar-se em seu campo de trabalho, no meio de suas práticas educativas.

Continuando nas ideias de Pimenta e Lima (2017, p. 107), apontamos uma crítica quanto à concepção tradicional de estágio. Dessa forma, as autoras dizem que “[...] vários educadores começam a ressignificar concepções e práticas com vistas à construção de uma abordagem interativa entre professor, aluno, escola e comunidade”. Por isso, as autoras defendem que a “[...] mudança de terminologia da palavra supervisionado para estágio reflexivo ou prática reflexionada ou orientada somente terá sentido se a compreensão do conceito de estágio estiver levando em conta a reflexão da prática como ponto de partida e de chegada”. (PIMENTA, LIMA, 2017, p. 107)

Dessa forma, é preciso quebrar a ideia de que o estágio não é espaço para detectar falhas, mas sim para refletir sobre a prática pedagógica e construir a docência. Assim, é importante que cada estudante reconheça sua posição como estagiário e compreenda as particularidades do exercício da profissão docente. Pimenta e Lima (2017, p. 239) discordam sobre a ideia de se pensar no estágio

apenas como componente curricular dos cursos de formação. Segundo as autoras o estágio: “Não é práxis do futuro professor, mas é atividade teórica de conhecimento da realidade e definição de finalidades, instrumentalizadora da práxis do futuro professor” (PIMENTA; LIMA. 2017, p. 239).

Em vista disso, as etapas de estágio viabilizam a transformação dos sujeitos e tal afirmação pode-se perceber na fala de Silvestre (2011, p. 175) sendo um “[...] espaço mobilizador da transformação das identidades e subjetividades e que deve ter no bojo de suas discussões a natureza da prática pedagógica”. Além de gerar a construção dos sujeitos, o estágio é capaz de favorecer o desenvolvimento de estudo das práticas pedagógicas. Para tanto, Pimenta e Lima (2017) fundamentam o estágio como fonte de pesquisa, pois “[...] manifesta-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam”. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 240).

Sendo assim, o estágio abre caminhos para os licenciandos investigarem sobre algum tema que almejam e partindo desta dinâmica, desenvolvem pesquisas, estudos e elaboração de projetos. Em continuidade, o estágio deve ser considerado um campo de treinamento e não como segunda categoria, contudo, precisam ser orientados em suas diversas etapas. Perante isto, Buriolla (2011) reforça o espaço de estágio sendo o “[...] locus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”. (BURIOLLA, 2011, p.13).

Entretanto, podemos considerar algumas visões existentes a respeito dos estágios no meio educacional. Na escola, o estagiário, muitas vezes, desenvolve ações que o supervisor ou o professor solicita, como: confeccionar painéis; realizar atividades de reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem; aplicar avaliações para alunos ausentes; substituir professores em algum período

de tempo; auxiliar atividades que o professor está executando; monitorar o recreio; auxiliar a organização de eventos escolares, dentre outras tantas atividades. Assim, o estagiário é visto como um trabalhador, faz tudo que integra as funções do professor e mais um pouco.

Por outro lado, pode ser visto como alguém que não possui domínio ou conhecimento para desenvolver certas atividades, porque ainda não é formado. Pensando assim, Buriolla (2011) descreve que: “[...] justamente pelo fato de profissionais aceitarem o ‘estágio como trabalho’ faz com que o mercado abuse e use do estagiário cada vez mais, como mão-de-obra barata” (BURIOLLA, 2011, p.23). Além desta concepção, a autora questiona outro ponto sobre o estágio. Sendo um trabalho barato, é posto como cumpridor de carga horária, esperando apenas o diploma. Portanto, “O estágio é ainda considerado um objeto utilitário [...]” (BURIOLLA, 2011, p.84).

No entanto, pensando em aproximar as instituições de ensino superior que formam os professores e as instituições escolares em que ocorrem os estágios, o que se espera é um diálogo constante, ou seja, que as duas unidades formadoras promovam o mesmo discurso formativo e compartilhem objetivos comuns, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem . Neste sentido, Buriolla (2011) aborda que:

As instituições implicadas na formação profissional, embora sejam duas realidades diferentes, devem estar atentas para o que ensinar, tanto no âmbito teórico quanto prático, à luz do que a demanda lhes apresenta, o que requer um esforço, no sentido de superar a fragmentação e a desarticulação que ocorrem entre elas, pressupondo o conhecimento adequado e profundo da situação concreta desses elementos situados historicamente. (BURIOLLA, 2011, p. 86).

Enfim, são vários conflitos, enfrentamentos, contradições existentes entre os discursos das instituições superiores e as instituições da educação básica. Nessa linha de pensamento, Pimenta e Lima (2017, p. 97) também chamam atenção para

algumas perspectivas e dificuldades para quem ainda não é professor. Uma questão diz respeito ao “[...] susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Nesse aspecto as autoras confirmam a distância entre o discurso acadêmico e as tarefas a serem cumpridas no contexto escolar.

Outra dificuldade refere-se ao “[...] descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 99). Isto significa que a carga horária é distribuída de forma que os alunos precisam cursar outras disciplinas tornando as construções vividas pelo estágio de forma fragmentada.

Ainda há outra questão referente à ausência de entendimento que o estagiário apresenta a respeito do seu papel na escola e no estágio. Dessa forma, as autoras apontam para o “[...] fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no processo”. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 99).

Diante dos vários pontos apresentados, observamos que o tempo e o espaço são elementos relevantes na representatividade do estágio para a formação dos docentes. Percebemos que as disciplinas dos cursos de licenciaturas tem como propósito de aproximar o licenciando ao campo de trabalho, porém, com o passar dos anos e segundo diversas mudanças que ocorrem nas legislações educacionais, notamos que os estágios também pedem novas reformulações e planejamentos a fim de que seja tomado, efetivamente, como uma prática formativa.

O estágio como prática reflexiva

A partir de uma pesquisa documental de caráter qualitativo, apresentamos uma reflexão das experiências como estagiários em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, de licenciandos do 7º período do curso de Pedagogia. Selecionamos algumas descrições

reflexivas dos relatórios de estágio, produzidas no período de 2019, em que os estudantes apresentaram uma consideração sobre as contribuições ou dificuldades vivenciadas durante o estágio.

As descrições apresentadas pelos estagiários partiram de uma reflexão sobre a relevância do processo formativo, de modo que “[...] o processo de aprender ensinar se prolonga durante a carreira do professor e que, independente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar” (ZEICHNER, 1995, p.17).

O Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento foi uma etapa significativa em minha graduação, pois a partir dele pude vivenciar na prática conteúdos acadêmicos e perceber que nem todos estes conteúdos são colocados em prática da mesma maneira em que estudamos. Através do estágio foi possível conversar com profissionais da área de alfabetização e observar suas práticas, compreendendo os desafios e dificuldades que podem ser encontradas nessa fase, além da formação que este profissional deve ter e estar continuamente estudando e se atualizando. (E-7)

Considerar as relações entre os conceitos estudados e a prática educativa vivenciada se mostrou um apontamento recorrente nas descrições analisadas. Diante disso, percebemos que a formação inicial, por meio das disciplinas ou componentes curriculares que dialogam com a prática, demonstram o compromisso com a formação docente, de modo que os formadores de professores “[...] têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”. (ZEICHNER, 1995, p.17).

Contudo, vale ressaltar que todos os momentos que estive presente em sala de aula foram de bastante aprendizado e reflexão, pois presenciei situações inéditas relacionadas ao dia-a-dia das crianças e atuação docente que influenciaram diretamente no amadurecimento das minhas experiências pedagógicas e além disso, em alguns momentos pude observar

muitas controvérsias no que diz respeito às dificuldades dos alunos, por meio das aulas expositivas ministradas e práticas/metodologia docente (E-1)

Há outras visões do estágio como prática, discutidas por Pimenta e Lima (2004). As autoras explicam a prática como imitação de modelos. Assim sendo:

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração de “aulas-modelo”. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36).

Com base neste fundamento, a prática pedagógica revela alguns limites, causando modelos de ensino pautados na reprodução e memorização, numa cultura dominante, no conformismo, no conservadorismo, sendo que as “[...] imitações não representam o único modo de aprender a profissão [...]” (PIMENTA; LIMA, 2017, p.35). Sobre as funções de estágio Zabala (2014, p.98) define que “[...] estágio permite completar aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mesmo diante a possibilidades de aplicá-las em contextos profissionais reais”. Entretanto somam-se a tais aprendizagens a capacidade de adaptar-se a inusitadas ou exigentes circunstâncias, como também a capacidade de idealizar e empreender, entre outras.

É gratificante chegar ao final de um estágio e poder refletir sob a forma de atuação como futuros educadores, como poderemos fazer a diferença na vida das crianças, não com cobranças, mais com respeito, responsabilidade e atitudes na forma de lecionar, procurar meios para que os educandos possam realmente aprenderem os conteúdos. É uma responsabilidade muito grande para nós futuros educadores, pois o conhecimento adquirido jamais se perderá. A cada etapa vencida em nosso curso só vem a me confirmar o desejo de ser educadora. (E-5)

Nesta reflexão o estágio aponta que as ações desenvolvidas proporcionaram uma formação que complementa os estudos nos

curso. Em meio a este tempo e espaço são possíveis as aprendizagens da prática pedagógica da comunidade escolar.

Foi relevante vivenciar a realidade do trabalho educativo no ensino Fundamental, principalmente na fase da alfabetização, assim sendo, obtive experiências que irão favorecer minha vida pessoal e profissional. A experiência de estágio na formação de professores representa a aproximação ao campo de atuação. Assim, tal experiência possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade, na disciplina de Alfabetização e Letramento, com a prática educativa pensada numa mesma perspectiva. (E-3)

Outra visão da prática trata-se da instrumentalização técnica. Refere-se às habilidades técnicas para que o professor desenvolva suas práticas. Os conhecimentos adquiridos individualmente não dão suporte às diversas situações que surgem no exercício da docência, sendo imprescindível que o professor desenvolva suas práticas coletivamente, ressaltando que aplicar técnicas é um processo amplo. As habilidades técnicas são importantes, porém, necessitam sempre de renovação em diferentes contextos.

É nesse sentido que Pimenta e Lima (2017, p.38-39) consideram que “[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas”. Além de entender que o estágio é uma oportunidade para desenvolver habilidades técnicas, segundo Pimenta e Lima (2017, p.40), o estagiário ainda é visto como alguém que apresenta a prática de rotular profissionais como tradicionais e autoritários ou outras características, o que fez com que as escolas os rejeitassem, causando conflitos entre a universidade e a escola.

Em relação às dificuldades enfrentadas, minha preocupação com a quantidade de conteúdos e atividades que não fizessem sentidos para as crianças se fez presente. De acordo com o que foi estudado, acredito que não basta o domínio dos conteúdos, é necessário contextualizá-los, problematizá-los para que a prática pedagógica não se restrinja ao cumprimento do plano

de curso e sim para que a construção do conhecimento de fato se efetive. (E-2)

A experiência do Estágio Supervisionando em Alfabetização e Letramento, foi significativa e enriquecedora. Compreender o processo de aquisição da escrita e da leitura é um trabalho que demanda conhecimento, dedicação e paciência. O trabalho da professora regente tem impacto positivo ou negativo na formação das/os estudantes, e muitas vezes, é necessário trabalhar questões que ultrapassam os muros escolares. Foi possível compreender a importância da formação continuada, das burocracias e das normas que a instituição deve seguir e que consequentemente chega até as professoras como imposições. (E-6)

Percebemos nesse ponto controvérsias: de um lado, as secretarias de educação que aceitam e enviam os estagiários às escolas; de outro lado, algumas escolas ou professores que já atuam na profissão, resistem à presença dos estagiários em suas salas de aula, às vezes deixando claro que não confiam no que pode proporcionar o trabalho colaborativo e, por isso, demonstram a percepção de que os estagiários não ajudam nas atividades e não possuem potencial para determinadas funções.

Como desafios, apresento as dificuldades de socialização com a professora regente, nota-se uma certa resistência ao compartilhar ideias e propostas. Com isso, o estagiário acaba perdendo oportunidades as quais poderiam promover trocas de conhecimento e saberes mútuos. Acredita-se no medo em que a professora tem de ser avaliada. Porém, mesmo com a resistência da socialização, é possível adquirir aprendizado, como mencionado anteriormente, do que ser ou não ser dentro de sala de aula. As experiências e aprendizados se dão por meio de oportunidades, e para que haja oportunidade é preciso de empatia em primeiro lugar com quem está disposto a aprender, considerando que também é possível aprender ensinando. (E-4)

Diante dessas controvérsias, Pimenta (2012) considera a práxis como unidade entre atividade teórica e atividade prática. As transformações no meio em que estamos atuando, especialmente nas agências educativas são geradas em decorrência da práxis.

Para propor transformação são necessários alguns fatores: o conhecimento do objeto de estudo, os meios pelos quais a atividade prática acontece, os objetivos que se pretende alcançar, a experiência da prática embasada teoricamente e os resultados.

Não houve dificuldades durante este momento, pois a professora se demonstrou muito entusiasmada com este momento, sendo fator culminante para a vivência do estágio. Desta maneira, com a abertura da professora, houveram muitas experiências e aprendizados, momentos em que durante a vivência em campo proporcionaram uma aproximação com conteúdos aprendidos. (E-2)

É nesse contexto que o estagiário está inserido, por isso é importante um novo olhar para o estágio. Percebemos na reflexão de Pimenta (2012, p.138) que o “[...] estágio articula todas as disciplinas do curso. Ele, como todas as disciplinas é uma atividade teórica na formação de professores. Instrumentaliza a práxis educacional. Transforma a realidade existente”.

O período de estágio sempre acarreta em grande experiência à medida que vivenciamos determinadas situações. Aprendi muito durante este período e pude acompanhar de perto a etapa da alfabetização e relacionar com os estudos teóricos concedidos. (E-8)

Concluir mais essa etapa me fez compreender mais ainda a importância do estágio supervisionado na formação docente, pois este possibilitou ressignificar os saberes, as reflexões sobre a prática e a construção de identidade de cada criança. Foi também muito relevante vivenciar a realidade do trabalho docente na alfabetização e letramento, importância essa, que obtive e que irá favorecer a minha vida pessoal e profissional. (E-9)

Em síntese, Pimenta (2012) continua percorrendo sobre a “práxis”, a qual relaciona-se com a vivência dos estagiários. Assim sendo, a autora considera a atividade docente como “práxis”. Dessa maneira, conhecer a teoria é importante para incluí-la ao trabalho docente. Sendo assim, a autora menciona: “[...] a necessidade de transformar (a si e ao mundo) move a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades”. (PIMENTA, 2012, p. 102). Para

argumentar com a teoria é proposto a atividade prática ou vice-versa. Logo, “Para além de conhecer e estabelecer fins é preciso agir. Quer dizer, a atividade de conhecer e estabelecer finalidades em si não leva à ação”, reforçando, “[...] Teoria e prática são indissociáveis como práxis.” (PIMENTA, 2012, p. 101-107).

Podemos destacar alguns elementos necessários à prática de ensino/estágio supervisionado, os quais precisam sempre serem discutidos nas unidades que formam professores.

Os estudos de Piconez (2012, p.28) apontam que a “[...] prática de Ensino/Estágio Supervisionado pertence ao currículo dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito; não é tarefa exclusiva da Didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso; portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso”. (PICONEZ, 2012, p.28).

De acordo com a autora, o estágio deve ser uma atividade prática que envolva todas as disciplinas dos cursos de formação, uma vez que as realidades das escolas agregam todas as áreas do conhecimento. Continuando, Piconez (2012, p.28) fala sobre o trabalho em conjunto: “A elaboração do projeto de estágio no interior de seu plano de curso precisa contar com todos os elementos envolvidos, inclusive com os professores do campo de estágio [...]. Só assim poderá ter sentido e significado para os alunos”.

A experiência em fazer um plano de aula pensando na aprovação da professora do 2º ano do ensino fundamental foi complicado. Já na prática tive um ótimo resultado e aprendizado. A professora L., em que tive a oportunidade de trabalhar na regência me deu bastante autonomia para elaborar e aplicar o plano de aula da forma que eu escolhesse. Foi um momento satisfatório ver que as crianças tiveram o interesse ao participar da aula. (E-8)

Dada essa oportunidade de exercer a regência e atuar em atividades em colaborativas com a professora, consequentemente, ocorre aproximação entre as unidades formadoras de professores e as unidades de campo, o que demonstra um dos principais

objetivos dos Estágios. Descrever sobre as dificuldades encontradas como estagiário permite ao estagiário um olhar para si mesmo, visto que “[...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência Zeichner (1995, p.17)

Piconez (2012, p.28) ainda expõe outro elemento para reflexão, dizendo que a “[...] Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, assim como a Didática, não pode ser, isoladamente, responsabilizada pela qualificação profissional do aluno”. Desta forma, a qualidade profissional é promovida por meio de diálogo entre todas as disciplinas do curso, interagindo-se a atividades teóricas com as atividades práticas.

Considerando mais um elemento reflexivo da prática pedagógica, Piconez (2012, p.28) discorre que a “[...] Prática de Ensino/Estágio Supervisionado precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que, sendo uma atividade teórico-prática, envolve a totalidade das ações do currículo do curso”. A autora reforça a ideia de investimentos em políticas públicas e ampliação de novas formas evolutivas de concretizar as ações que proporcionem o desenvolvimento profissional pelo viés da interação entre teoria e prática, articulada aos estágios.

Todos esses elementos fundamentais do estágio supervisionado, assim como outros, precisam ser discutidos por meio de planejamentos coletivos. Justificando esta afirmativa, Piconez (2012) explica:

Há necessidade de reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações [...]. (PICONEZ, 2012, p. 29)

Para superar estes obstáculos, Piconez (2012, p.29) finaliza apontando que é preciso “[...] continuar lutando duramente, para que sejam encontrados caminhos que levem a Prática de

Ensino/Estágio Supervisionado a superar formas alienadas de desenvolvimento para dimensões mais produtivas”. Sintetizando, necessitamos ir além das concepções de estágio como disciplina dos cursos de licenciatura, tomando-o como espaço formativo integrador do processo de constituição da docência.

As descrições dos licenciandos sobre estágio demonstram algumas aprendizagens que vivenciadas e observadas ao longo dos períodos de estágio, corroboram com considerações de Pimenta e Lima (2017), por evidenciarem: (I) oportunidade de ter contato com a realidade da escola pública; (II) relação entre a teoria e a prática como forma educativa desenvolvida na escola; (III) compreensão da profissão e suas ações no cotidiano escolar; (IV) identificação das relações dos professores com os alunos, com a direção da escola e com os pais; (V) percepção do movimento de relação ou distanciamento entre escola e comunidade, suas diferentes culturas; (VI) percepção do suporte do estágio para a prática docente, para quem nunca esteve na sala de aula; (VII) vivência de partilha de trabalhos entre os professores; (VIII) compreensão de elementos que interferem decisivamente na conduta da sala de aula e na vida dos profissionais do Magistério; (IX) destaque de professores fazendo excelente trabalho; (X) possibilidade de colocar em prática muitos conhecimentos acumulados.

Considerações finais

Para atingir uma formação docente de qualidade, partimos do pressuposto de que escola e universidade devem se movimentar em consonância, oportunizando ações que visem construir objetivos comuns. A escola deixa de ser o “lócus” de aplicação de teorias discutidas na academia e se torna co-formadora; ao mesmo tempo, seu espaço passa a ser de construção e consolidação de conhecimentos teóricos e práticos.

Nessa perspectiva, a universidade tem o seu papel de envolvimento com a realidade das escolas. Dessa forma, Buriolla (2011, p.45) ressalta que “[...] as instituições implicadas na

formação profissional precisam se manter internamente, mas, ao mesmo tempo, serem adaptáveis externamente. Não basta um ‘olhar para dentro’, mas um ‘olhar para fora’ e de ‘fora para dentro’”.

Na reflexão da autora, as instituições formadoras devem aproximar seus conhecimentos entre si, visando o diálogo, a troca de saberes, tanto teóricos, quanto práticos. Iniciando neste caminho, o estágio pode configurar uma nova visão. De um lado podemos imaginar professores ensinando o que o tempo na profissão permitiu construir, mas ao mesmo tempo, abrindo espaço para aprender com novas práticas propostas pelos estagiários. De outro lado, imaginamos os estagiários confrontando as teorias estudadas à realidade escolar.

Enfim, a articulação de aprendizagens trata-se de um desafio, pois ambos, escola e instituição superior, necessitam de respeito às suas necessidades e seus contextos diferenciados. Frente a isso, as descrições dos relatórios de estágio apontaram para uma reflexão sobre as dificuldades de acolhimento dos estagiários, de elaboração de plano de aula, de compreender a questão do cumprimento do currículo, mas também demonstrou um aprendizado sobre o contexto da sala de aula, da dinâmica das práticas educativas, do fazer docente, das especificidades de determinadas etapas de aprendizagem, da relação entre a teoria e a prática e do que representa ser professor.

A reflexão a partir das descrições apresentadas nos permitiu apontar o quanto as ações de reflexão sobre a prática educativa contribui para o processo de formação docente, entendendo que um “[...] professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (ZEICHNER, 1995, p. 17).

Sendo assim, diante de tantas argumentações e problematizações explanadas, concluímos que os estágios representam uma parte integrante da carreira docente, especificamente na formação inicial e em decorrência deste início, é necessário que seja visto com um novo olhar dos futuros professores,

das instituições superiores de formação e das instituições escolares onde os estagiários estão situados. Para tanto, apoiamos nas palavras de Pimenta e Lima (2017) a respeito da importância da atividade prática vivenciada pelos estágios:

Então, o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores. (PIMENTA; LIMA, 2017, p.31).

Em suma, observar, problematizar, investigar, analisar, intervir nos processos de ensino de aprendizagem são ações que levam a reflexões sobre a prática educativa e que constituem o fazer pedagógico do professor. Ações que se intensificam no processo de formação inicial da docência e possuem um espaço privilegiado: o estágio.

Cumpra a todos os agentes envolvidos: instituições superiores, escolas da educação básica, futuros professores e administradores políticos em âmbito educacional, entenderem que é necessário um novo movimento de práticas inovadoras de estágio curricular, a partir das situações que emergem das realidades da sociedade, de forma que alcance resultados positivos para a formação de docentes, visando sempre processos progressivos na educação.

O estágio como prática formativa para a docência somente terá concretude quando os processos vivenciados nas escolas transcorrerem em três etapas: a observação, intervenção e reflexão, as quais experimentadas de forma indissociáveis são capazes de solidificar a constituição do “ser professor”. Este é um caminho para se pensar em uma formação docente com excelência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de

2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no *Diário Oficial da União* de 18 jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BURIOLLA, M. A. F. *O estágio supervisionado*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Coleção Textos FCC, n.29, 2009.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2012. p. 28-29.

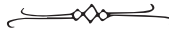
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1995.



A HORIZONTALIZAÇÃO DO CINEMA À LUZ DO MARXISMO

Glauber Fidelis¹

Márcio Soares²

Introdução

Buscamos por meio do presente capítulo entender como o cinema, e outros meios de comunicação, em pouco mais de um século, avançam as tecnologias que dão suporte à sua produção, que é parte de um processo de horizontalização do acesso dos meios da produção cinematográfica.

O *Cinema Independente*³ americano, *Nollywood*⁴ e o *Cinema Novo* brasileiro, que tinha como bordão a famosa frase de Glauber Rocha “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”, são fenômenos que nascem em consonância com as tecnologias de seu tempo. Entretanto, buscamos mostrar que o acesso aos meios de produção de cinema, única e exclusivamente, não garante que esses processos sejam emancipatórios, sendo a horizontalização um processo mais complexo que meramente obter os aparatos técnicos.

-
- 1 Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, Pós-graduado em Educação, Comunicação e Linguagem pela Universidade Nova de Lisboa, Pós-graduado em Psicologia da Educação- PUC-MINAS, Licenciado em Filosofia pela UFLA- Universidade Federal de Lavras, Bacharel em Jornalismo FIC- Faculdades Integradas de Caratinga, , Licenciado em História pela FAMOSP- Faculdade Mozarteum de São Paulo. Atualmente, professor de Filosofia na rede Estadual e de História na rede Municipal. e-mail: glauverklay@gmail.com
 - 2 Márcio Heleno Soares - Cineasta, Produtor e Roteirista. Diretor de Produção pela UNEC TV - FUNEC - Fundação Educacional de Caratinga. Graduando em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. E-mail: marciosouares@magrite.com.br
 - 3 Cinema produzido em contraponto aos estúdios nos anos 50 nos EUA. Maya Deren principal precursora.
 - 4 Polo de produção nigeriano com origens na década de 80. Kenneth Nnebue principal precursor.

Propomos analisar criticamente as relações assimétricas de poder enraizadas no processo de produção e distribuição do cinema. Sobretudo, demonstrar a sua centralização nas grandes metrópoles e verticalização dos processos formativos da produção cultural que nega a participação da classe menos favorecida (os mais pobres) na produção do cinema em que esse se constrói, e, dialeticamente, constrói possibilidades ontológicas para formação e transformação dos próprios sujeitos sociais que estão expostos a essa produção midiática.

O marxismo aqui, delimita nossa análise teórica e os teóricos que compõem essa análise: Karl Marx, Paulo Freire, Georg Lukács e Frantz Fanon. Além disso, é importante frisar que entendemos que a horizontalização, que inclui a obtenção dos meios de produção é, principalmente, caracterizada pelo acesso legítimo a uma educação emancipatória a respeito da linguagem e estética cinematográfica por pessoas economicamente marginalizadas e/ou residentes fora das grandes metrópoles.

As questões que se colocam são: como a classe menos favorecida vai se emancipar diante dos padrões de distribuição e produção cinematográfica impostos pelo modelo capitalista neoliberal vertical? O que impede a horizontalização do cinema e a emancipação humana diante desse cenário?

Anti-colonização e estética: um diálogo entre Frantz Fanon e Georg Lukács

Em 1895 aconteceu a primeira exibição pública a partir do cinematógrafo construído pelos irmãos Lumière. Curiosamente, um dos filmes que estavam entre os 10 que fizeram parte da primeira exibição pública foi “A saída dos operários da fábrica”. O filme citado anteriormente mostra um grupo de proletários saindo das fábricas Lumière após uma longa jornada de trabalho. O olhar dos patrões, dos donos dos meios de produção, acerca de seus subordinados. Percebemos aqui que o nascimento do cinema está condicionado, a princípio, ao desenvolvimento técnico

e que se submete desde o seu nascimento a lógica do sistema econômico vigente: o capitalismo. Nesse contexto os proletários, os marginalizados se tornam agentes passivos dessa grande mídia tornando assim essa arte em um meio de comunicação vertical.

Durante a história dessa mídia tão recente, conforme a tecnologia avança, notamos que se inicia um processo de descentralização do acesso aos meios dessa produção, antes centralizada em Hollywood, nas grandes produtoras de cinema ao redor do mundo, os novos produtores começam a obter acesso à tecnologia necessária para a produção e distribuição de filmes, como se observa em determinados movimentos cinematográficos como o Cinema Independente Americano, o Cinema Novo no Brasil, o Neo Realismo Italiano, as indústrias cinematográficas da Índia e da Nigéria.

O cinema e pensamento produzido por Glauber Rocha, por exemplo, é nitidamente dotado de uma intenção revolucionária.

(...) Os cineastas e teóricos do Terceiro Mundo ressentem-se não apenas com a dominação Hollywoodiana dos circuitos de distribuição, mas também das representações caricaturais de sua história e cultura. (...) ao final dos anos 60, em uma onda de ensaios-manifestos cinematográficos militantes – “Estética da Fome” de Glauber Rocha (1965) (ROBERT STAM, 2007, p.114).

Entendemos como processo de horizontalização, o processo dialógico formativo onde os indivíduos adquirem consciência dos discursos de dominação que desumanizam o ser humano. De nada adianta o acesso aos meios quando se legitima e perpetua o discurso do colonizador, o opressor.

A indústria Hollywoodiana, em sua grande maioria, entope as salas de cinema com filmes com linguagem simples, grandes espetáculos visuais e roteiros baseados nas mitologias europeias. Os heróis gregos ditam o mote dos protagonistas que estão em lugar comum, recebem um chamado à jornada, vencem os obstáculos e retornam com o elixir. Histórias que se confundem em meio a opressão exercida aos trabalhadores dentro do sistema capitalista,

um esforço heroico em busca de ascensão social. Conforme, afirma Junito de Souza Brandão (2020), os mitos gregos são os mitos da aristocracia grega.

De um lado, temos os produtores que têm acesso aos meios e que legitimam os interesses do capital, de outro, espectadores que não sabem ler as imagens. Quando boa parte dos espectadores recebem uma mensagem visual da qual não conseguem decodificar, uma espécie de analfabetismo visual.

Alguns fatores foram essenciais para esses processos de descentralização, que permitem que os filmes possam ser produzidos com uma certa independência das grandes indústrias, com suas fórmulas predeterminadas em busca do lucro acima da emancipação. Poderíamos citar como exemplo o surgimento da *câmera super 8*, da *câmera de VHS* e do *telefone celular*, que possibilitou de certa forma que pessoas com baixa renda pudessem ter acesso aos equipamento para produzir filmes. Atrelado ao acesso econômico, faz-se necessário também que as pessoas tenham acesso à educação técnica e artística voltada ao cinema, e aprender a como funciona o departamento de arte de um filme, a técnica, a manipulação da câmera e, principalmente, a linguagem cinematográfica.

Historicamente, a linguagem do cinema nasce como um processo artístico da experimentação estética da técnica cinematográfica como demonstra BERNADET (2007),

(...) foi necessário criar essa linguagem aos poucos. À medida que estas formas vinham-se constituindo, o público vinha-se educando; hoje estamos familiarizados com estruturas complexas, mas é fácil imaginar que passar de um lugar para outro, de personagens para outros, para logo em seguida voltar aos primeiros, podia parecer uma total confusão. (BERNADET, 2007, p.34).

Se por um lado, os realizadores americanos contribuíram e muito para o desenvolvimento dessa linguagem, de outro os russos com suas teorias puderam formatar essa linguagem a partir das teorias marxistas como apresenta o teórico STAM (2006),

(...) interessavam-se não apenas pelas grandes ideias, mas também pelas questões práticas da construção de uma indústria cinematográfica socialista, capaz de combinar criatividade autoral, eficácia política e popularidade de massa. (STAM, 2006, p.54).

Conforme afirma STAM (2006), os cineastas russos tinham em comum a autoimagem de “operários da cultura”, parte integrante de um amplo espectro social. Faz-se necessário entender o grande potencial social que carrega. É essencialmente uma mídia onde não se constrói sozinho e não se exhibe para uma pessoa só. A produção e distribuição de filmes em larga escala tornam-se poderosas ferramentas ideológicas. Produzida de forma centralizada, ela tem o poder atender aos mais obscuros anseios do sistema econômico vigente.

(...) Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. Esse problema é talvez um tanto complicado, mas é fundamental tentar equacioná-lo para que se tenha ideia de como se processa, no campo da estética, um dos aspectos de dominação ideológica. A classe dominante, para dominar, não pode nunca apresentar a sua ideologia como sendo uma ideologia, mas ela deve lutar para que esta ideologia seja sempre entendida como a verdade. (BERNADET, 2007, p.20).

No Brasil é possível notar uma centralização da produção de cinema no eixo Rio-São Paulo. Os dados corroboram essa informação onde percebemos que o estado de São Paulo concentra quase um terço das salas de cinema. Além disso, nos estados RJ e SP estão os maiores estúdios de televisão. Os dados a respeito dos filmes produzidos também mostram como os brasileiros consomem os produtos dessas regiões. Ainda assim é possível notar que os filmes mais assistidos no país ainda são os americanos. Resumindo: quem produz cinema no interior de Minas Gerais, por exemplo, está à margem da margem. Essa centralização da produção, que além de outros fatores, é de certa forma uma continuidade da formação do Brasil como colônia, e da centralização do poder político no Rio de

Janeiro para onde a família real se mudou quando o Brasil ainda era subordinado ao decadente império português.

(...) Tornado em centro da monarquia, para aí aflui boa parte dos recursos e se concentram as atividades do império português, que embora tão decadente de seu antigo esplendor, ainda conservava alguns domínios em todas as partes do mundo: além da Europa e América, na África e Ásia. A corte e a presença do soberano constituirão um ponto de referência e atração que centraliza no Rio de Janeiro a vida política, administrativa, econômica e financeira da monarquia. Também para boa parte da América meridional a capital brasileira será um centro de atração. As colônias espanholas que compunham os antigos vice-reinados de Buenos-Aires e do Peru, separadas da sua metrópole e ainda mal constituídas em nações independentes, orientam-se comercialmente, e muitas vezes politicamente também, para o Rio de Janeiro que arvorava o título prestigioso de sede de um trono europeu, e onde se instalara o quartel-general diplomático e do comércio inglês nesta parte do mundo. As íntimas relações do Brasil com aquelas colônias deixaram um testemunho concreto e sensível na circulação monetária do país que nesta época se constituirá em grande parte de pesos espanhóis de prata cunhados no Peru e que se batiam no Brasil com as armas e os valores portugueses. (JÚNIOR, 2008, p.34).

Frantz Fanon (2008) em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” demonstra um processo de colonização que vai além da prática da (ou análoga à) escravidão. Ele demonstra os impactos culturais da colonização na vida do negro (do colonizado).

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (FANON, 2008, p.34).

É possível entender que Fanon em “Pele Negra, Máscaras Brancas” não aborda apenas a relação do preto martinicano perante seu colonizador francês. Ele analisa profundamente a relação entre o colonizado e colonizador. E nesse jogo que se encontra domesticado o interiorano, o marginalizado. É refém da cultura das metrópoles. Essa relação entre metrópole (colonizador, opressor)

e periferia (colonizado, oprimido) se estende além das relações entre as nações. Nesse jogo, de colonização cultural, entendemos que os grandes países que exportam sua cultura de forma massiva para outros, podem ser comparados às metrópoles de um país que produz sua cultura e dita os costumes das regiões periféricas da própria metrópole, e das cidades interioranas menos desenvolvidas economicamente.

O negro que conhece a metrópole é um semideus. A respeito disso, lembro de um fato que deve ter impressionado gerações de meus compatriotas. Muitos antilhanos, após uma estadia mais ou menos longa na metrópole, voltam para ser consagrados. Entre eles o caipira, o nativo-que-nunca-saiu-de-sua-toca, representa a forma mais eloquente dessa ambivalência. O negro que viveu na França durante algum tempo volta radicalmente transformado. Geneticamente falando, diríamos que seu fenótipo sofreu uma mutação definitiva, absoluta. (FANON, 2008, p.34).

Tal colonização cultural interrompe a busca pela emancipação. Economicamente, legitima os instrumentos de tortura do cotidiano dentro do sistema capitalista, que estão a serviço de uma classe favorecida. A respeito da relação entre o imperialismo e a universalidade, Georg Lukács cita Lenin em seu livro “Introdução à Estética Marxista” em que o esclarecimento desse aspecto particular do imperialismo forma características específicas de monopólio, capital financeiro, parasitismo, divisão do mundo colonial e etc. G. Lukács (2018) mostra que pesquisas estreitamente ligadas entre si desembocam a seguinte conclusão,

(...) o imperialismo pode ser claramente definido como a “fase superior do capitalismo”. Surge assim –precisamente graças ao aprofundamento dos novos aspectos particulares do imperialismo –uma concepção do capitalismo que alarga e aprofunda o seu conceito, elevando-o a um nível superior de universalidade. (LUKÁCS, 2018, p.114).

Diante de uma imposição cultural, derivada das relações entre explorador e explorado, nasce assim a busca por legitimação dentro do sistema capitalista, que desenvolve um sentido de

universalidade ideológica de aparente realidade igualitária. Lukács ainda afirma:

Assim, a concepção dialético-materialista da universalidade destrói qualquer espécie de mistificação, de fetichização desta categoria, que emerge continuamente, sobretudo nos sistemas idealistas objetivos. (GEORGY LUKÁCS, 2018, p.114).

A desfetichização do cotidiano para Lukács é essencial para que os oprimidos não repliquem os ideais burgueses. A partir da estética cinematográfica burguesa, os proletários se confundem com os mágicos protagonistas dos filmes hollywoodianos e personagens sem conexão com sua realidade concreta. Não se configura um reflexo de seu cotidiano os ideais do povo colonizador. Questionamos aqui, inclusive, as representações simbólicas dos filmes produzidos nas metrópoles brasileiras que economicamente exercem influência nas cidades interioranas.

Para o processo criador artístico, porém, é característico que o resultado possa se fixar e ganhar forma na obra de modo a contradizer os preconceitos, ou mesmo a concepção do mundo própria do artista, que este nível superior receba uma forma estética sem que para isto deva ter lugar um progresso correspondente na personalidade privada particular-individual do artista. Balzac, por exemplo, era e continuou sendo um monarquista legitimista; mas na sua representação do período da Restauração e da Monarquia de Julho ganha expressão artística precisamente o inverso. (LUKÁCS, 2018, p.186)

É importante notar que a forma como consumimos os produtos audiovisuais se transformaram de forma muito brusca. As plataformas de streaming passaram a rivalizar com as salas de cinema. Os equipamentos que outrora eram inacessíveis passaram a fazer parte do cotidiano. É possível se produzir cinema com um aparelho de telefone celular que cabe na palma da mão. Tais equipamentos não ficam restritos aos grandes centros urbanos. Tão pouco o acesso ao ensino sobre a técnica de se produzir cinema que pode ser disseminada pela internet. Parece haver uma espécie de horizontalização tanto do acesso aos equipamentos, quanto do ensino da técnica, porém é muito comum assistir a um filme de um

realizador interiorano que busca narrar às histórias das metrópoles. Acima de tudo, a estética e a história dos interesses dos opressores. Diante das possibilidades de produção e distribuição de cinema, seria necessário que produtores de conteúdo (cinema), quando de posse dos meios de produção, tenham prioritariamente acesso a educação crítica nos processos formativos, artísticos e estéticos a respeito da sétima arte.

Educação e Emancipação: uma reflexão à luz de Karl Marx e Paulo Freire em busca da horizontalização do cinema.

O cinema brasileiro e mundial passa pelos mesmos labirintos impostos a qualquer outros meios de produção, seja material ou imaterial, enclausurados às “leis”, e

à lógica do capitalismo. Pois, como bem analisou Karl Marx (2013), a infraestrutura é a base econômica que determina às relações sociais de uma sociedade, via Estado e a Propriedade Privada. E, a superestrutura (a política, a filosofia, a cultura, as ciências, as religiões, as artes-*cinema*, etc.), é, e são reflexos das determinações econômicas, que, dialeticamente, confere legitimidade e força ideológica ao antagonismo social, entre a classe que domina os meios de produção e a classe que é explorada por meio deles.

(...) a estrutura econômica da sociedade é a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas sociais de consciência”, de que “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (MARX, 2013, p. 1.135).

A classe marginalizada está desapropriada dos meios de produção e do trabalho que os constroem, e desumanizada de sua capacidade ontológica de desenvolver sua consciência para transformar, construir e produzir os bens simbólicos e culturais envoltos a realidade, em que se constitui o trabalho artístico, como o cinema, por que está ceifada de sua autonomia na produção, da democratização e distribuição dessa mídia.

Como K.Marx e F. Engels (2007) muito bem descrevem em sua obra *Ideologia Alemã*, o primeiro pressuposto material é o trabalho, aquele em que o homem, enquanto ser biológico, consegue atender suas necessidades fundamentais transformando a natureza, tais como: comer, beber, morar, vestir etc., um salto do ser meramente biológico, para o ser social.

(...) devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas. O primeiro ato histórico é, pois, (...) a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história (...) (MARX e ENGELS, 2007, p.33).

Nesse sentido, entender o cinema submetido à lógica do capitalismo, de monopólio e verticalização, e, tentar estreitar uma análise da ontologia do ser social imerso ao materialismo histórico dialético marxiano, implica, necessariamente, a compreensão da complexidade sobre as possibilidades e estratégias reais de emancipação dada pela própria atividade humana, de sua formação. O trabalho como categoria fundante do homem, contrapõe o cenário neoliberal, que nega a construção dos próprios sujeitos por meio do seu trabalho livre. Pois, o conceito de trabalho aqui, não é abstrato, como dado às atividades assalariadas, próprias do sistema capitalista, em que se define no seio do mercado de trabalho, um valor de troca e de serviços por dinheiro; mas na perspectiva ontológica, que representa a atividade formativa, por meio da qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, pressuposto essencial para o desenvolvimento de sua consciência, de sua existência e organização no mundo.

Karl Marx (2013), na sua obra madura “*O Capital*”, narra um princípio histórico da condição da natureza humana, e exemplifica a diferença entre a abelha e o arquiteto. Marx apresenta algo de

muito complexo que define a natureza humana, mostra o trabalho como fundante da consciência, classificando a diferença entre os piores de todos arquitetos para a mais hábil de todas as abelhas. Marx demonstra que a diferença entre ser humano e o animal, se dá pela capacidade de interferir no mundo para transformá-lo a favor de sua vontade e suas necessidades impressas pela sua própria consciência formada pela relação dialética com o mundo material.

(...) Pressupomos o **trabalho** numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (K. MARX, 2013, p. 327).

G. Lukács (*apud* 2012) interpreta esse processo formativo por meio dos conceitos de teleologia e de objetivação contido no trabalho. A *objetivação* é a transformação do real a partir de um projeto previamente idealizado na consciência, uma mediação fundamental do complexo categorial do trabalho em seu aspecto *teleológico*, ou seja, a consciência de um fim que se dá à coisa mediada pela objetivação que ela recebe. A teleologia é a capacidade humana de dar destino à transformação no mundo material, com explicação última no sentido da história, e todo esse jogo (teleológico e objetivação) está dado pelo trabalho.

(...) na investigação ontológica de Lukács o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações

meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho. (LESSA, 2012, p. 25)

Como bem afirma G. LUKÁCS (1981, p. 4),

(...) Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é , essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica (...) assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Paulo Freire (2005) dirá que, a consciência do mundo é dada pelo próprio mundo no percurso histórico em que o homem constrói sua humanidade mediada pelo trabalho.

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (FREIRE, 2005, p.5).

Os teóricos, K. Marx, P. Freire e G. Lukács refletem o processo educativo da relação entre o homem, o trabalho e a consciência, algo de mais complexo para expressar as possibilidades ontológicas de transformação e emancipação humana. Pois, quando demonstram que é por meio do trabalho que o homem desenvolve a sua consciência que permite transformar a natureza a favor de sua vontade, estão afirmando, que a única possibilidade de transformação é dada exclusivamente pelo homem mediado pelo seu trabalho livre, de sua autonomia enquanto sujeito histórico que interfere no mundo. Pois, só o ser que trabalha é capaz de transformar a natureza e, com isso, a si mesmo, dando sentido a essência de sua existência. Como K. Marx afirmou: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência”. (K. MARX; F. ENGELS, 2007, pp. 93-94).

(...) os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação e representação dos outros para a partir daí, chegar aos homens de carne e osso;

parte-se, sim, dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo na vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo vital (...) Não têm história nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar. *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência.* (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p. 93-94).

Nesse sentido, a reflexão sobre o trabalho é, inerentemente, uma reflexão sobre a consciência do lugar dos sujeitos no mundo para sua emancipação. Dessa forma, quando delimitamos analisar a horizontalização do cinema numa perspectiva do marxismo, recai sobre essa análise a perspectiva da ontologia do ser social, em confronto direto com o modelo vertical, centralizador, monológico e de monopólio, que nega aos menos favorecidos a formação ontológica e emancipadora por meio de uma atividade livre e autônoma na produção do trabalho artístico que envolve o cinema.

Souza Júnior (2017, p.266) cita Lukács sobre o aspecto da consciência em que Lukács chama atenção para o desenvolvimento da consciência neste contínuo percurso de autoconstituição da formação humana dado pelo trabalho.

Lukács ressalta, que somente o ser que trabalha e pelo seu ato de trabalho, produz conhecimento e transforma o natural. Somente ele é capaz de constituir consciência sobre as coisas e situações que o cercam, pois é o único ser capaz de superar a simples adaptação ao meio.

Refletir a horizontalização do cinema requer entender a sua verticalização, que dar-se-a pela infraestrutura que o determina, e que move-se em direção a mercantilização cultural, tão discutida no conceito de Industrial Cultura estudada pelos frankfurtianos, T. Adorno e Max Horkheimer em 1947. Em que a cultura é analisada como produto para atender as demandas do mercado capitalista, e que nesse aspecto, o trabalho é entendido como abstrato, segundo o capitalismo, passando pelo diretor, atores, roteiristas, figurantes, as premiações em festivais, o lucro das bilheterias até às distribuições

monopolizadas nas grandes metrópoles, todos curvados à lógica do lucro e prestígio do capital.

Contudo, a horizontalização do cinema, está para além da análise dos frankfurtianos, de mero produto de mercado que atende o capital, ou de apenas democratização dos meios técnicos, as consequências dos fins dessa produção e seus efeitos, mas sob um olhar crítico que precede todo esse processo, a causa primeira dessa mídia, a produção artística e o seu processo formativo. Trata-se de uma reflexão que avalia não apenas pelo **o quê** foi produzido pelo cinema, mas **como, por quê e por quem** está sendo produzido. É uma reflexão sobre as condições históricas em que o cinema se faz, negando a participação dos menos favorecidos, de ter a posse dos meios técnicos e de fazer uma leitura crítica de sua cultura, tendo autonomia em sua transformação. Em outras palavras, é uma reflexão para autonomia dos sujeitos nos processos formativos da atividade livre de seu trabalho artístico, e do desenvolvimento de sua consciência crítica mediado por este trabalho.

No cenário do monopólio do cinema vertical e monológico submetido ao capitalismo, não existe **democracia** legítima sem **autonomia**, pois não trata-se apenas de uma oportunidade de escolha, mas da capacidade de escolha diante da produção cultural. Que poder, ou capacidade de escolha, ou de ação para transformação (práxis social) de sua realidade, tem os sujeitos menos favorecidos diante do que desconhecem? Como fazer do cinema um instrumento emancipatório, se os sujeitos marginalizados desconhecem as condições que envolvem a produção cinematográfica, além de não terem oportunidade de fazer parte dela? Eis aqui, a necessidade de uma educação para o oprimido, para a autonomia, para a prática da liberdade, que desvenda o trabalho artístico-ontológico como meio de emancipação dos marginalizados. Eis então, a necessidade de refletir sobre a pedagogia crítica de Paulo Freire.

(...) a caminhada que faz a liderança revolucionária até as massas, em função de certas condições históricas, ou se **realiza horizontalmente**, constituindo-se ambas em um só corpo contraditório do opressor (...) Esta condição, como

já, vimos, lhe é imposta pelo fato de as massas populares não terem chegado, ainda, à criticidade ou à quase criticidade da realidade opressora.

Segundo o teórico Demerval Saviani (*apud* 2000),

(...) se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (...) O dominado não se liberta se ele não vier dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI *apud* SILVEIRA, 2000, p. 138).

Ou seja, é condição de emancipação a posse e a manipulação dos meios de produção material e intelectual da classe menos favorecida. O cinema é uma ferramenta cultural que precisa estar dado pelas possibilidades de acesso técnico, mas sobretudo, como meio de desenvolvimento dos processos formativos de uma consciência crítica dos sujeitos de forma igualitária.

Em Paulo Freire (2005;1996) a **consciência crítica** é formada por inquietação de **auto-reflexão** e **práxis social**. É a junção dessas duas componentes. A auto-reflexão provoca ruptura, decisão, e, a práxis social, a partir da auto-reflexão, concretiza novos compromissos de transformação no mundo real. Paulo Freire (1996) exemplifica esta relação de **auto-reflexão** e **práxis social** com o ato de fumar.

(...) quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, movo-me no sentido de evitar os males. Decido, rompo, opto. Mas, é na prática de não fumar (*novo compromisso*) que a assunção do risco que corro (e a sociedade ao redor) por fumar se concretiza materialmente (FREIRE, 1996, p. 22) (*grifo nosso*).

Horizontalizar o cinema é assumir um compromisso histórico de transformação diante da humanidade roubada, a humanidade dada pelo trabalho livre que desenvolve a consciência de igualdade e justiça social. É desverticalizar, descentralizar,

desmonopolizar, democratizar, dialogar e, sobretudo, conscientizar-se para emancipar. Mas emancipar-se, não é um ato de depositar sobre a classe marginalizada o seu modo de agir ou pensar, mas criar possibilidades e estratégias históricas concretas de sua subversão. Por isso, é infrutífera a compreensão dessa mídia se não tivermos um compromisso de avanço no âmbito da práxis no seu percurso histórico, em que os marginalizados assumem sua autonomia na produção e distribuição dessa mídia. Emancipar não é um ato de pensamento, mas um ato concreto de transformação histórica. Segundo Paulo Freire (2005) “a práxis, (...) é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Por isto, inserção crítica e ação são a mesma coisa”. (Freire, 2005, p.42).

Para Paulo Freire (2005) o caminho para emancipação não é a “propaganda libertadora”. Não é um ato de “depositar” a crença da emancipação, pensando conquistar a confiança dos marginalizados, mas dialogar com eles. “Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE, 2005, p. 34).

Como bem explica K.Marx (2007), a emancipação é data no processo histórico, por meio de uma interferência concreta no mundo real, superando as contradições impostas pelas desigualdades sociais.

(...) só é possível realizar a libertação real no mundo real e por meios reais (...) não é possível superar a escravidão (...), não é possível libertar os homens enquanto não tiverem condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta adequadas qualitativamente e quantitativamente. A “libertação” é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizada por condições, históricas, pela situação da indústria, do comércio (...) do intercâmbio. (...) Na realidade, para o materialista prático, isto é, comunista, trata-se de revolucionar o mundo existente, de atacar e transformar, na prática, o estado de coisas que ele encontrou (MARX & ENGELS, 2007, p.29)

Segundo Moacir Gadotti (2012) a palavra “emancipar” vem de *ex-manus* ou de *exmancipium*. *Ex* (indica a ideia de “saída” ou

de “retirada”) e manus (“mão”, simbolizando poder). Emancipar seria então “retirar a mão que agarra”, “libertar, abrir mão de poderes”, significa “pôr fora de tutela”. Ex-manus (fora-mão), significa “pôr fora do alcance da mão”. Emancipar-se é, então, dizer a quem oprime: “tire a sua mão de cima de mim!”. Emancipar-se é conquistar a liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica. Emancipar é dialogar com o mundo que precede os comunicados de uma classe dominante, é construir uma realidade por meio da cooperação entre os homens. O saber e a cultura não devem ser posse e obra de uma única classe, mas de toda a sociedade.

Como bem afirma Paulo Freire (2005),

A palavra viva é **diálogo existencial**. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistiam em liberdade. (,,,) **como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural**. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. (FREIRE, 2005, p. 14)

Na citação acima, Paulo Freire (2005) chama atenção para o diálogo como meio de socialização dos bens materiais e simbólicos, como característica humanizadora. Ou seja, o homem só se humaniza na relação com outro, pois a sociedade é uma condição da própria humanidade, da realização ontológica de sua existência. Nesse sentido, a horizontalização do cinema na produção e distribuição, é uma busca pela humanização dos indivíduos, na medida em que abre espaço para a autonomia e partilha na construção igualitária da cultura e da arte. “(...) A cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo” (FREIRE,

2005, p.13), ou seja, não há cultura do povo, sem consciência do povo desenvolvida na construção de sua cultura.

Refletir sobre a consciência crítica e emancipação social, é, sobretudo, romper com as desigualdades sociais, da relação de oprimido e opressor, do processo de alienação dado pela negação do trabalho artístico dialógico e comum a todos diante da produção cinematográfica. Como afirmou Paulo Freire (2005), trata-se de uma busca pela morte da voz do opressor que conduz o oprimido.

Segundo K. Marx (2007) a alienação é a separação e o estranhamento dos sujeitos diante do trabalho, em que estes não se reconhecem no seu processo de construção e significação com, e no mundo.

(...) alienação convertida na relação do Eu com alguma coisa qualquer na qualidade de o Sagrado (...) esta é a fórmula predominante, e comentamos de passagem que “o Estranho” é também concebido como “o Existente” (per appositionem)), como **aquilo que existe sem Mim, que existe independentemente de Mim** (...) (MARX & ENGELS, 2007, p.2739).

Portanto, quando os sujeitos estão ocultos de seu trabalho formativo, deixam de se formar e transformar a sua realidade, para serem formados e conduzidos por aqueles que detém a infraestrutura econômica que determinam a superestrutura ideológica, atuando no modo de agir e pensar dos despossuídos dos meios de produção (material e intelectual), não por acaso que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, (...) classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual” (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p. 47).

Nesse sentido, a busca pela horizontalização do cinema, é a negação do trabalho alienado e, conseqüentemente, a busca pela realização da autonomia dos sujeitos sob a posse e manipulação dos meios de produção, na realização do trabalho artístico-ontológico (ex: produção cinematográfica), como fundante da formação crítica dos sujeitos. Parafraseando Paulo Freire (2005; 1996), só

é possível emancipar-se no processo educativo em que os sujeitos autônomos se formam por meio dessa arte produzida e pronunciada por eles mediatizados pelo mundo, pois ninguém educa ninguém, e ninguém liberta ninguém, os sujeitos se educam e se libertam mediatizados pelo mundo, por meio do trabalho ontológico que fundamenta o desenvolvimento de sua consciência crítica.

A proposta de horizontalização do cinema nos impõe o processo de uma educação libertadora, dialógica, sobre a relação dos sujeitos com a arte (o cinema), a partir da própria transformação que está dada pela autonomia de sua produção, e na construção coletiva do saber e da cultura em que se envolve, pois a consciência é de si, é de nós, é para si e para nós. Segundo Paulo Freire (2005, p.7), os sujeitos “(...) juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em **“reciprocidade de consciências”, consciência coletiva, a emancipação não é do indivíduo, mas de todos.**

A arte (o cinema), como parte de um processo formativo deve ser visto como um “circulo de cultura” em que os sujeitos,

(...) revivem a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. **Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo** (...) (FREIRE,2005, p.11)

Considerações finais

A educação para consciência crítica em prol da emancipação social por meio do cinema é inerente a um processo ontológico do trabalho artístico, em que o sonho do oprimido deixa de ser o opressor, pois na práxis- de uma ação para transformação da realidade dos indivíduos, da superação das contradições que envolvem a desigualdade social, os sujeitos assumem a autonomia

na produção cinematográfica. Por isso, a emancipação é uma busca real de uma sociedade justa, igualitária, na posse e manipulação dos meios de produção material e intelectual que inclui o cinema, e que, sobretudo, não se rende à reprodução dos padrões desiguais de um cinema vertical, monológico, competitivo, autoritário, centralizador e monopolizado segundo a lógica do capitalismo.

O cinema no Brasil e no Mundo produz comunicados, depósitos de uma cultura permeada de intenções ideológicas que privilegiam a classe que detém o poder econômico, dando manutenção e legitimidade a desigualdade social no âmbito da distribuição e produção cinematográfica. Parte dos fragmentos da vida a ser vivida foi conduzida ao longo da história pelo processo de fetichização dos projetos das telas de hollywood, que, ainda hoje, ditam modos de agir e pensar da sociedade contemporânea.

A proposta de reflexão sobre a horizontalização do cinema, é um confronto direto com o processo de alienação histórica, em que a linguagem cinematográfica é gerada e legitimada nas narrativas do cotidiano, que oculta as contradições sociais entre classes, marginalizando a classe menos favorecida da distribuição, e negando a autonomia em sua produção. A busca pela horizontalização do cinema é um tratado pela emancipação social mediado pelo trabalho artístico livre e criativo, em prol dos processos formativos que a autonomia da produção cinematográfica pode contribuir no desenvolvimento da consciência crítica, de classe.

. Dessa forma, a emancipação, não pode ser uma mera adaptação às relações sociais preestabelecidas pela classe dominante em prol de um cinema dominante, como dita os padrões do capitalismo, nem por melhorias das condições sociais no interior do próprio sistema em que o cinema está instituído, mas na busca pela supressão de sua superestrutura ideológica e infraestrutura econômica, que são as causas da desigualdade e verticalização generalizada na produção e distribuição do cinema.

Referências

BERNADET, J. C. **O que é Cinema**. Editora Brasiliense, 1980

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. EDUFBA, 2008

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e Educação Numa Perspectiva Emancipatória**. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnologia. Democratização, emancipação e sustentabilidade Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012.

JUNIOR, C. P. **História Econômica do Brasil**. Editora Brasiliense, 2012.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**. Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. In: LUKÁCS, G. Per una ontologia dell'essere sociale. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Riuniti, 1981.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

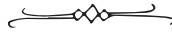
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

STAM, R. **Introdução à Teoria do Cinema**. Papirus Editora, 2006.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido

para o ensino de filosofia no ensino médio. In: Gallo Sélvio & Kohan, Walter (orgs.) **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 129-148.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de; TRIGINELLI, Handan Daniel. **Trabalho, Política, Formação e Emancipação Humana em Marx e Lukács**. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 258-282 jan./mar. 2017.



POSFÁCIO

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida (Sêneca).

É incrível que a cada obra organizada, eu consigo compreender e valorizar mais a Educação e cada escritor, autor, professor que divide suas perspectivas, anseios, desafios e possibilidades nos textos.

A cada leitura fica mais nítido que a Educação precisa de pessoas que queiram transformar o ensino e tenham novos olhares e caminhos para o aprendizado, e essa troca de experiências e saberes é fundamental para alcançamos maiores conquistas no sistema educacional.

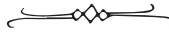
Sêneca, foi um grande escritor e filósofo que em palavras traduzia a Educação em toda sua grandiosidade. Uma frase tão curta e que tem tamanha complexidade! “A educação exige os maiores cuidados”, esse início mostra que a Educação pode ser um divisor de ideias, atitudes que vão agregar e acrescentar a sociedade ou apenas reproduzir determinados conceitos. A segunda parte da frase “porque influi sobre toda a vida”, é tão verdadeira e forte! A palavra influi tem com sinônimos: estimular; motivar; inspirar; e instigar. O papel da Educação é exatamente esse! Proporcionar conhecimento, reflexão e aprendizado.

Por isso, esses capítulos foram tão especiais, obrigada a cada autor que se dedicou e partilhou um pouco da sua história.

Há textos que nos aprisionam e há textos que nos impulsionam, ao ler essa obra, que o leitor possa se sentir convidado a sair da sua zona de conforto e conquistar novos olhares que fortaleçam as oportunidades e construa novas caminhadas.

Gratidão!

Rebeca Freitas Ivanicska



SOBRE OS ORGANIZADORES

Bruna Beatriz da Rocha



Professora da rede privada de ensino. Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena. Pós-graduanda em Didática e Trabalho Docente, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com

Rebeca Freitas Ivanicska



Advogada. Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES) e em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós-graduanda em Direito Previdenciário pela Legale/SP. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG). Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Email: rebeca.ivanicska@hotmail.com

Régis Vinícius Alves de Abreu

Doutorando em Bioquímica (UFU-MG), Mestre em Química/Bioquímica (UFLA-MG) e Graduado em Química (UFLA-MG) e Biologia (IPEMIG-MG). Professor de Química em Instituição Privada, voltado para Ensino Médio e Preparatório. Pesquisador nas áreas de Química, Bioquímica, Ensino e Educação, Formação Docente Inicial e Continuada, Reflexão, EJA, TIC's, multidisciplinaridade e contextualização CTSA. E-mail: regisdna7@gmail.com.

Saberes múltiplos na educação como forma de transformação social

Escrever é algo extraordinário. Por meio da escrita conseguimos colocar em um simples papel sonhos, perspectivas, anseios e também nossas emoções. É o que percebemos na obra “Saberes múltiplos na educação como forma de transformação social”. Nesse material cada autor traz a sua valiosa contribuição sobre diferentes temas que se interligam por um mesmo objetivo: a educação.

Sabemos que abordar o tema educação denota um compromisso que é desempenhado com êxito por cada capítulo que aqui é apresentado, assim, a obra expressa temas pertinentes e atuais que auxiliam na busca de uma educação crítica e reflexiva, contribuindo para a ciência e para expansão do conhecimento dos leitores que embarcarão nesta prazerosa leitura.

Desse modo, convido-lhes a conhecer essa incrível obra que de maneira íntegra aborda um pouco da formação, individualidade e experiência de vida de cada escritor, que por meio da educação contribui para inovações pedagógicas, apresentando novas oportunidades de refletir sobre temas pertinentes e revolucionários.

Bruna Beatriz da Rocha