

form@re

Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Universidade Federal do Piauí - UFPI



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*
Universidade Federal do Piauí, v.9, n. 1, jan. / jun. 2021.

EDITORES

João Benvindo de Moura
Bartira Araújo da Silva Viana
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College - EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Mediação Acadêmica

EDITORAÇÃO

Francisco Antonio Machado Araújo

DIAGRAMAÇÃO

Editora Silva

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 9,
n. 1 (2021). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2021-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

EDUCAÇÃO

CENTRO EDUCACIONAL MASCULINO DO PIAUÍ: SOCIOEDUCAÇÃO E SEGREGAÇÃO 6
Cássio Eduardo Soares Miranda
Marcelo Ricardo Pereira

ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS FORMATIVAS 22
Francisco Renato Lima
Cláudia Maria Pereira Dantas

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS TERESINA CENTRAL 37
Laudenides Pontes dos Santos
Gabriel Santos de Sá
Sarah Raquel de S. Barbosa

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN 53
Revelucia de Paiva Freitas
Jássio Pereira de Medeiros

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA 69
Maria do Céu Carvalho

EDUCAÇÃO FÍSICA

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 83
Hugo Norberto Krug
Rodrigo de Rosso Krug

PERCEPÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA A RESPEITO DA INSERÇÃO DE NOVOS CONTEÚDOS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 99
João Batista de Andrade Neto
Gabriel Moreira Pereira

GEOGRAFIA

SO ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA 109
Guilherme Cesar Cordeiro dos Santos
Pedro Henrique Carnevalli Fernandes

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA PORTA DE ENTRADA PARA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA 122
Luiz Martins Júnior
Clara Inês de Campos Lopes
Rosa Elisabete Militz W. Martins

HISTÓRIA

ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO CHARGE: ANÁLISES DE LD'S DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO 135
Allan Andrade Linhares

LETRAS

JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ITAIPUOCA/CE 147
Carla Rodrigues Corpe
Jáderson Cavalcante da Silva
Nagila Rabelo de Lima

A ESPERANÇA É O COMBUSTÍVEL QUE NOS FAZ ANDAR

Iniciamos o ano de 2021 com uma grande esperança. Os novos casos e as mortes por Covid-19 estavam em queda acentuada desde o final de 2020. A partir do início de março, no entanto, uma segunda onda da pandemia voltou a assolar o Brasil. Os desafios emergentes da pandemia nos impuseram pensar uma nova maneira de conceber e fazer formação docente. Desde o segundo semestre de 2020 discutimos estratégias e possibilidades de retorno às atividades acadêmicas do Parfor com qualidade, segurança e inclusão. Sabíamos que estávamos lidando com uma clientela com muita dificuldade quanto ao uso de tecnologias. São professores que residem em pequenos municípios do Piauí, a grande maioria em áreas rurais, alguns sem sequer ter acesso à energia elétrica. Fizemos levantamento para saber as condições dos cursistas no tocante ao uso de tecnologias digitais e acesso à internet. Realizamos pleitos junto à reitoria da UFPI e à CAPES no intuito de adquirir os recursos necessários para suprir essas necessidades. Finalmente, as aulas puderam ter início em 18 de janeiro.

Não foi uma tarefa fácil. As dificuldades de adaptação a novas trilhas de aprendizagens (novas metodologias, novos recursos didáticos, plataformas, links, senhas, donwloads) assustaram no início. Mas o Parfor tem uma equipe sólida. Os coordenadores de curso e os coordenadores locais, além da equipe de apoio, estiveram sempre engajados e comprometidos com as ações do programa. A esperança é o combustível que nos faz andar.

Se por um lado, a realização das aulas retomou o seu caminho, por outro, as pesquisas nunca pararam. Acompanhamos com grande alegria o acesso de diversos egressos do PARFOR/UFPI em cursos de pós-graduação de várias Instituições de Ensino superior do Brasil nas áreas de Letras, Matemática, Artes, Geografia, dentre outras, além de outros egressos que já concluíram suas pesquisas ou estão em andamento. A revista Form@re fica duplamente feliz por também ter a oportunidade de contribuir com esse processo, publicando as pesquisas realizadas nas várias licenciaturas existentes no Brasil.

Esta edição traz onze artigos de pesquisadores da UFPI, IFPI, IFRN, UFSM, UEM, UFMA, USP, UENP, UFC, SEDUC-PI, dentre outras instituições. São cinco trabalhos no campo da Educação, dois na área de Educação Física, dois na seara da Geografia, um no campo das Letras e um da Matemática.

Os artigos no campo da educação abordam temas como socioeducação e segregação num Centro Educacional masculino; ensino em tempo integral em escolas do ensino médio como ponte de acesso ao ensino superior; educação ambiental no ensino médio; políticas públicas de formação de professores e, por último, propostas pedagógicas para inclusão do autista na escola.

Na área da Educação Física temos um trabalho abordando as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, na percepção de professores de educação física e outro artigo tratando sobre conteúdos de luta na educação física escolar.

No campo da Geografia, um artigo contempla o ensino como estratégia de combate à violência e outro trabalho aborda o Programa de Residência Pedagógica como porta de entrada para a docência em Geografia.

Um artigo, na área das Letras, aborda as estratégias multimodais no gênero charge: análises de livros didáticos do primeiro ano do ensino médio.

Por fim, o último artigo nos traz o resultado de pesquisas no campo da Matemática, abordando os jogos educacionais no ensino fundamental I, especificamente, trazendo as concepções dos professores de uma escola pública localizada no município de Itapipoca/CE.

Desejamos a todos uma leitura prazerosa. Aproveitem para compartilhar nossa revista nas redes sociais. Continuemos nossa luta em defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade.

Equipe de editoria da revista Form@re

CENTRO EDUCACIONAL MASCULINO DO PIAUÍ: SOCIOEDUCAÇÃO E SEGREGAÇÃO

CIOEDUCATION IN PIAUÍ: BETWEEN SEGREGATION AND EDUCATION

Cássio Eduardo Soares Miranda

Professor do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (Saúde Coletiva) do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Piauí na Linha de Pesquisa: Saúde na Escola. Coordena o NIPSEC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise, Educação e Contemporaneidade). Possui doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG e em Psicologia pela UFRJ, com período de aperfeiçoamento na Universidade de Lisboa. Possui estágio pós-doutoral em Análise do Discurso pela UFMG. É membro do Grupo de Trabalho Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Psicologia. E-mail: cassioedu@ufpi.edu.br

Marcelo Ricardo Pereira

Psicólogo (PUC-Minas), Psicanalista (EBP; EGP), Mestre em Educação (UFMG), Doutor em Educação: Psicologia e Educação (USP; Paris 13) e Pós-Doutor em Psicologia Escolar, Psicopatologia clínica e Psicanálise (USP; Aix-Marseille-França), Teoria Psicanalítica e Educação Social (UFRJ; UOC-Espanha). É professor doutor de Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da UFMG. Página profissional: <http://lepsiminas.wix.com/lepsi> E-mail: marcelorip@hotmail.com

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo analisar descritivamente os dados de internação do Centro Educacional Masculino do Piauí. Apresenta uma reflexão sobre o sistema socioeducativo

CENTRO EDUCACIONAL MASCULINO DO PIAUÍ: SOCIOEDUCAÇÃO E SEGREGAÇÃO

piauiense enfatizando, panoramicamente, a medida socioeducativa de internação. A partir de pressupostos provenientes do direito, da filosofia, da socioeducação e da psicanálise, discute os impasses entre socioeducar e segregar presentes no sistema socioeducativo. Verifica-se que o sistema socioeducativo piauiense apresenta descompassos entre os referenciais propostos pelas diretrizes e legislações referentes à socioeducação, além de demonstrar a persistente desigualdade socioeconômica do estado do Piauí presente também em seu sistema socioeducativo.

Palavras-chave: socioeducação; segregação; internação; adolescente.

ABSTRACT

This essay aims to descriptively analyze the admission data of the Centro Educacional Masculino do Piauí. It presents a reflection on the socio-educational system in Piauí, broadly emphasizing the socio-educational measure of hospitalization. Based on assumptions from law, philosophy, socio-education and psychoanalysis, it discusses the impasses between socio-education and segregation present in the socio-educational system. It appears that the socio-educational system in Piauí has mismatches between the references proposed by the guidelines and legislation relating to socio-education, in addition to demonstrating the persistent socioeconomic inequality in the state of Piauí, which is also present in its socio-educational system.

Key words: socio-education; segregation; hospitalization; teenager.

INTRODUÇÃO

*“Quando, seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei lhe explicar
Fui assim, levando, ele a me levar
E na sua meninice
Ele um dia me disse que chegava lá”*

Chico Buarque

Em 2012 foi instituída, no Brasil, a Lei nº 12.594 estabelecendo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, a denominada Lei do SINASE (BRASIL, 2012a). De acordo com a Lei, cabe aos estados a obrigação de criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação e a União, por sua vez, tem como obrigatoriedade o fornecimento de apoio financeiro e assistência técnica aos estados e municípios na consecução de suas tarefas socioeducacionais (BRASIL, 2012b).

Anterior à promulgação da Lei do SINASE, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) implantaram no aparato jurídico brasileiro um sistema de garantias e de proteção integral à criança e ao adolescente, concedendo-os o estatuto de sujeito de direitos, ou seja, pessoas que devem ter suas condições humanas respeitadas e garantidas visando seu desenvolvimento pleno. Constata-se, dessa maneira, que o ECA e a Lei do SINASE são balizas legais que fundam a diferenciação entre a política de atendimento socioeducativo

destinada à proteção e socialização do adolescente em cometimento de ato infracional e a política criminal e penitenciária destinada ao adulto.

No estado do Piauí, o Decreto nº 14.596 de 04 de outubro de 2011 instituiu a Comissão Intersetorial de avaliação e acompanhamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (PIAUI, 2011, p.3), que também regulamentou o Centro Educacional Feminino (CEF) e o Centro Educacional Masculino (CEM) como os locais responsáveis pelo cumprimento de medida de internação de adolescentes infratores, estando ambos sob a responsabilidade da política de assistencial da Secretaria Estadual da Assistência Social e Cidadania. De maneira mais específica, este ensaio pretende caracterizar o CEM localizando-o no âmbito da política nacional de atendimento socioeducativo bem como apresentar o panorama da execução de seu programa socioeducativo.

PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, VIOLÊNCIA E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO PIAUIENSE

Como é correntemente concebido no meio acadêmico, a infância e a adolescência são uma invenção da modernidade (ARIÈS, 1981; SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010) e o estatuto que lhes é dado hoje é resultado, entre outras coisas, de um processo de discussão em torno de seus direitos e deveres. A Constituição da República Federativa do Brasil inaugurou, em 1988, a “Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente”, tendo sido regulamentada pela Lei nº 8.069/90 (ECA) (BRASIL, 1990), o que promoveu modificações importantes no modo de compreensão jurídico-social da infância e adolescência no país. Para a Constituição Federal, cabe tanto à família quanto à sociedade e ao Estado o dever de assegurar à criança e ao adolescente direitos fundamentais que garantirão seu desenvolvimento e gradual inserção na vida social.

Assim, a doutrina da proteção integral da infância e adolescência estabelece também um conjunto de medidas de responsabilização do adolescente quando do cometimento de ato infracional através da aplicação de medidas socioeducativas cuja visada fundamental é a função pedagógica mirando a reinserção desse jovem. Para a execução dessas medidas, o Brasil estabeleceu a criação do sistema socioeducativo em que no seu bojo pode-se conceituar como o “conjunto de todas as medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), as não privativas de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) e a internação provisória” (BRASIL, 2006, p. 18).

Os princípios básicos da brevidade, excepcionalidade e respeito devem nortear a aplicação das medidas e, segundo Garcia (2009, p. 18), ao ser aplicada, a cautela deverá ser o fundamento central da medida, tendo em vista que se trata de ofertar possibilidades “[...] concretas ao sócio-educando, sujeita-se, por consequência, aos princípios constitucionais norteadores da Proteção Integral, quais sejam: os da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Desse modo, já estabelecida pelo ECA, a internação constitui-se como a medida mais gravosa a ser aplicada pelo judiciário ao adolescente que cometeu ato infracional.

É oportuno destacar que a legislação brasileira que versa sobre o adolescente em cometimento de ato infracional aponta que a privação de liberdade do adolescente em conflito com a lei, por ser uma medida extrema, deverá ser aplicada somente em três situações: i) quando se tratar de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; ii) por reiteração no cometimento de outras infrações graves; iii) por descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta (DIGIÁCOMO, 2010). No Brasil, entretanto, há cerca de 22.640

jovens em situação de privação de liberdade por internação, sendo que o estado do Piauí possui 107 jovens privados de liberdade no conjunto de uma população de 3.264.531 habitantes (BRASIL, 2012c; BRASIL, SIPIA, 2020).

Por outro lado, a violência contra jovens e adolescentes, sobretudo aqueles cujos traços de raça, situação socioeconômica e escolaridade os colocam em situação evidente de desvantagem e exclusão social parece ser, não apenas no estado do Piauí, mas também em toda a república, uma violência que poderíamos chamar de estrutural. A título de ilustração, o Atlas da Violência dos municípios brasileiros 2019 (IPEA, 2019) assinala que o Piauí é um dos estados com menor taxa de assassinatos da região Nordeste brasileira e a violência letal apresentou uma média estadual de 11,4, uma das menores do país, sendo que tal fato representou uma queda em relação ao apresentado em 2016.

Todavia, ainda que o estado apareça como um dos menos violentos do país no que tange às taxas de homicídio, é destacável o risco acentuado de ser jovem e negro no estado, principalmente se for do sexo masculino. De modo geral os estados nordestinos apresentam as maiores taxas de mortalidade do Brasil e também os maiores riscos relativos, ou seja, na região Nordeste existe maior proporção de jovens negros vítimas de homicídio quando comparado com a mortalidade de jovens brancos. De maneira mais específica, o Piauí apresenta a menor taxa de homicídios de jovens negros na região Nordeste, e mesmo assim um jovem negro tem 3,3 vezes mais chances de morrer assassinado que um jovem branco, o que representa uma alta vulnerabilidade na escala do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (BRASIL, 2017).

Ainda que rapidamente apresentados, os dados demonstram que existe um maior risco em ser jovem negro no Piauí e ainda uma presença pequena de jovens em acometimento de ato infracional quando se leva em consideração a proporção referente à população estadual. Não obstante, parece haver uma maior preocupação no “encarceramento” desses jovens do que um vívido interesse na execução de medidas de proteção, amparo e orientação da juventude no que diz respeito a seu direito fundamental de inserção social. De certo modo, conforme sustenta Wacquant (2001), a contemporaneidade produz a segregação como uma marca importante e, ademais, reproduz e naturaliza a barbárie e a perpetuação da violência. Assim, com o evidente aprimoramento das desigualdades sociais e de oportunidades com uma de suas funestas consequências, que é o aumento da violência, há também uma amplificação das vozes que clamam por um estado mais policialesco e penal.

Paralelamente à uma tendência de crescimento da segregação, parece-nos que a sociedade brasileira depositou sobre os jovens infratores uma cultura de intolerância, opressão e discriminação, o que ressoa a lógica segregativa-punitiva do “bandido bom é bandido morto”. Nesse sentido, Deslandes, Assis e Santos (2005) argumentam que a herança das políticas perpetradas ao longo do Século XX brasileiro no que respeita aos jovens infratores transmitiu a marca simbólica da opressão que deve recair sobre esses corpos, dificultando a assimilação de uma política de proteção integral à infância e adolescência. Para eles, o que se constata no sistema socioeducativo é uma espécie de reprodutibilidade da lógica social em curso no país, ao que eles afirmam: “Uma área em que se nota claramente a importância da clivagem socioeconômica sobre a juventude é a da institucionalização dos que estão em conflito com a lei, no momento em que são privados de liberdade” (DESLANDES, ASSIS, SANTOS, 2005, p. 88).

Segundo esses autores, existe uma significativa discrepância entre o número de vagas e a demanda por internação, o que cristaliza em superpopulação institucional, sendo mais um dado

a ser considerado dentre aqueles que apontam para o acentuado nível de afronta, humilhação, abusos, agressões e expropriação de direitos a que estão submetidos os jovens que ali se encontram. Esses autores discutem ainda a estrutura dos ambientes socioeducativos, sendo que “O perfil das unidades de internação existente no ano de 2002 mostra que, em 71% das unidades, o ambiente físico não é adequado às necessidades da proposta pedagógica, existindo, em média, 25 adolescentes por quarto” (DESLANDES, ASSIS, SANTOS, 2005, p. 88). E, ainda que 85% dos estabelecimentos acenem para a presença de ações pedagógicas e profissionalizantes, é corriqueira a associação das atividades com a lógica punitiva.

Assim, mais uma vez se verifica a violência estrutural brasileira ecoando no sistema socioeducativo, sobretudo no que diz respeito à perpetuação repetitiva dos dados socioeconômicos presentes na sociedade e que são encontrados nos centros de internação. Esse fenômeno social pode ser constatado em múltiplas investigações que demonstram a similaridade entre os dados socioeconômicos dos adolescentes infratores como algo “[...] similar ao dos que morrem por homicídios, principal tipo de causa externa que vitimiza adolescentes.

Essa similaridade indica que ambos os tipos de violência ocorrem no grupo social de mais baixa renda” (DESLANDES, ASSIS, SANTOS, 2005, p. 88) e, como se sabe, a baixa renda e o reduzido grau de instrução/escolaridade somadas à baixa frequência escolar e ocupação de baixa qualificação estão presentes nas duas populações investigadas. Com base nesses dados mais gerais, resta-nos verificar como o sistema socioeducativo piauiense se estrutura e se propõe a realizar a importante tarefa de socioeducação de jovens em conflito com a lei.

O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO PIAUIENSE: ENTRE O MUNDO DAS IDEIAS E O MUNDO DOS SENTIDOS

“Se nossos governadores não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios”

Darcy Ribeiro

Entre o mundo sensível e o mundo inteligível de Platão, existe a possibilidade de um “mundo novo”, ou seja, um mundo composto pelos feitos da mente humana, sendo que a mente realiza a captura dos produtos da esfera em que eles estão e aplica-os no mundo real (POPPER, 1996). Assim, de um lado há uma base organizacional fundada em princípios organizadores do sistema socioeducativo de internação no Piauí e, de outro lado, há um conjunto de experiências sensíveis que ocorrem no sistema passível de ser capturado e aplicado no mundo real.

Desse modo, a Secretaria da Assistência Social e Cidadania elaborou o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Masculino, sobre o qual recai nossa investigação, baseado nos princípios e diretrizes do SINASE; De certa maneira, nos cabe identificar o mundo novo surgido do encontro entre o mundo sensível e o mundo das ideias do sistema da socioeducação piauiense.

Dentre os princípios destacados no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (PIAUI, 2015, p.9), o “Respeito à condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento” aparece como o central, e “Baseia-se no fato de não ser o adolescente um adulto pronto e acabado e, portanto, mais suscetível a um processo de mudança”.

CENTRO EDUCACIONAL MASCULINO DO PIAUÍ: SOCIOEDUCAÇÃO E SEGREGAÇÃO

De acordo com o Plano, o princípio atua como um norteador para a interpretação da privação de liberdade enquanto medida socioeducativa diversa do caráter penal e prisional aplicado aos maiores de idade envolvidos em ilícito penal. Compreender essa condição é destacável em função dela permitir que o trabalho a ser realizado no CEM deverá propiciar ao adolescente privado de liberdade a ruptura com a prática de atos infracionais.

A Secretaria de Assistência Social e Cidadania do estado do Piauí é a responsável pelo gerenciamento socioeducativo no estado, sendo que a porta de entrada do sistema acontece no Complexo de Defesa da Cidadania (CDC) e, em função da penalidade aplicada, o adolescente poderá ser encaminhado para a internação no CEM. O Centro Educacional Masculino (CEM) possui capacidade para atender entre 60 e 120 adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos de idade, e excepcionalmente, até 21 anos de idade, em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Esse número tem sido alterado diversas vezes ao longo dos anos, inclusive por alegação de possíveis reformas. Todavia, ressalta-se que o SINASE propõe um número menor de jovens em uma mesma unidade: “Neste sentido, cada Unidade terá até quarenta adolescentes [...], sendo constituída de espaços residenciais denominados de módulos [...], com capacidade não superior a quinze adolescentes” (BRASIL, 2006, p. 51).

Como se vê, o CEM tem capacidade maior que a permitida pelo SINASE e se constitui como a única unidade no Estado com a finalidade de internação de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Ainda que algumas reformas estejam sendo feitas, nos parece que o estado continuará no não cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo SINASE no que diz respeito a sua concepção arquitetônica.

Para o SINASE, a estrutura física das Unidades deve ser pautada pelo projeto pedagógico específico do programa de atendimento, considerando as exigências de condições mínimas de salubridade, sendo pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Essa transmite mensagens às pessoas havendo uma relação simbiótica entre espaços e pessoas. Dessa forma, o espaço físico se constitui num elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, 2006).

Ademais, embasado nos princípios provenientes da doutrina da proteção integral, o Plano de Atendimento e o Projeto Pedagógico do CEM concebem a ação educativa a ser desenvolvida com os internos como uma medida que visa a garantir atendimento especial ao adolescente privado de liberdade com ênfase em ações pedagógicas, psicossociais, familiares e jurídicas, tendo em vista sua preparação para o convívio sociofamiliar “[...] por meio da construção do seu projeto de vida, bem como pela criação de comunidades educacionais baseadas em três pilares: Educação, Humanismo e Espiritualidade” (DUASE, 2012, p. 15).

Todavia, ainda que o CEM realize o Plano Individual de Atendimento (PIA), faça avaliação dos adolescentes com respectiva emissão de relatórios, preconize a realização de avaliação sistemática de perfil profissional e psicológico desejável para o trabalho da equipe na Unidade em conjunto com programa inicial de capacitação de seus recursos humanos, a ênfase na instituição recai não sobre o socioeducacional, mas sobre a pretensa rotina de segurança, conforme também fora destacado pelo Relatório da Comissão Nacional de Combate à Tortura em que há uma priorização da segurança em detrimento das medidas socioeducativas, notada principalmente “[...] no uso indiscriminado de algemas, que foi tão banalizado na rotina da unidade que nos deparamos

com algemas padronizadas com inscrições da PM e da SASC sendo utilizada em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa [...]” (CAMURI; SILVA; SILVA, 2018, p. 152).

Ora, a existência do caráter punitivo em primazia ao educativo, evidencia a dissonância entre as bases organizacionais concebidas no Projeto Pedagógico e sua real efetivação. Para o Projeto Pedagógico, deve-se considerar o atendimento prestado ao adolescente em privação de liberdade como um ponto central localizado entre a dimensão de correção consequente a seu ato infracional e o caráter de reflexão que uma medida socioeducativa deverá proporcionar em todos os espaços pelos quais circulam o adolescente na instituição.

Assim, seja no alojamento, seja na atividade escolar, seja no refeitório, tal visada deverá se presentificar. Todavia, ainda que o Projeto Pedagógico preconize que “O refeitório tenha capacidade de atendimento simultâneo a pouco mais da metade dos internos (cerca de 20 pessoas). Que as refeições ocorram em dois ou três turnos, compreendendo internos e funcionários” (DUASE, 2012, p. 14), no CEM os adolescentes fazem suas refeições nos alojamentos em função de falta de condições estruturais nos refeitórios. Os alojamentos, por sua vez, têm muito mais o aspecto de cela do que de alojamento.

Do mesmo modo, constata-se a inexistência de atividades pedagógicas, exceto pela presença da escola no interior do CEM. Fora isso, destaca-se o não oferecimento de oficinas e atividades que promovam ações possibilitadoras de acesso do adolescente aos “recursos sociais da comunidade, sejam eles relativos à escolarização, profissionalização, atividades culturais, esportivas e de lazer, ou ao mercado de trabalho” (DUASE, 2012, p. 18).

Darcy Ribeiro vaticinou, em 1982, na epígrafe desta parte, que a falta de construção de escolas levaria à uma necessidade do aumento no número de vagas nos presídios brasileiros em função de um aumento na criminalidade. Com o devido respeito ao antropólogo, talvez pudéssemos adensar sua proposição, sustentando que a falta de investimento na melhoria constante da educação implicaria no aumento de taxas de evasão, abandono, repetência, redução nos índices de aprendizagem, dentre outros, o que possivelmente levaria, em função do caráter segregativo que o abandono da escola ocasiona, a um aumento no envolvimento de adolescentes e jovens no cometimento de atos infracionais.

“O TEMPO DE DEUS TEM SEUS MISTÉRIOS...”

A nossa chegada ao CEM foi recebida com entusiasmo, tanto pelos socioeducadores quanto pelos técnicos da socioeducação. O coordenador dos socioeducadores levou-nos para visitar a ala dos casos considerados como os mais graves; o coordenador dos técnicos tratou de informar sobre as entrevistas de acompanhamento realizadas periodicamente com os adolescentes.

Na visita aos espaços de aprisionamento dos jovens percebe-se que, apesar de reformas recentes e em andamento, a unidade encontra-se bastante degradada e em seu salão de entrada, recentemente reformado, a convocação ao discurso religioso encontra-se presente: frases de cunho cristão, versículos bíblicos, apelo à confiança em Deus. As inscrições nas paredes do espaço apontam para a presença evangélica cada vez mais maciça na unidade e o discurso dos adolescentes entrevistados aponta para a conversão religiosa como a saída da vida de infração.

A degradação do espaço físico, com suas condições insalubres geradas pela pouca ventilação, presença de mofos e vazamentos, bem como as condições de banho e sono, somadas à alimentação fornecida nos alojamentos sinalizam para uma degradação das formas de vida

e da dureza das condições às quais são expostas, primeiramente os internos, mas também os socioeducadores e técnicos da instituição. Talvez seja isso que faz com que os técnicos, frente à presença de pesquisadores representando o discurso universitário, coloquem-se como porta-vozes das dificuldades na implementação das diretrizes da socioeducação no CEM.

Em seus relatos espontâneos, ocorre a constante a construção das narrativas de fracassos e sucessos, o descaso dos governos frente ao adolescente pobre, bem como as pequenas melhorias obtidas pelo atual coordenador do CEM; destacam também a dificuldade na realização de atendimentos dos adolescentes tendo em vista a inexistência de espaços adequados para tanto. De fato, a sala dos técnicos não possui privacidade adequada para a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), bem como para o acompanhamento adequado dos adolescentes. Esses técnicos também relatam seus temores frente ao trabalho, mas ao mesmo tempo destacam a relativa calma que mantêm quando acontece alguma tentativa de fuga ou rebelião pelo fato de serem “bem-quistos” pelos adolescentes.

Além disso, destacam as dificuldades materiais para a realização do trabalho, como uso de celular particular para a realização de ligações para os familiares dos adolescentes, falta de computador conectado à internet para o preenchimento dos dados dos jovens no Sistema do Plano Individual de Atendimento (SIPIA), dentre outros. Por outro lado, os relatos de parte dos socioeducadores também dão conta da falta de formação adequada para o exercício da função, o estado de desamparo em que se encontram por não terem a profissão reconhecida, as ameaças “constantes” a que são submetidos por parte dos adolescentes, os impasses decorrentes da falta de formação que interferem na tratativa com os adolescentes e técnicos.

Entretanto, nota-se, no espaço das micropolíticas os embates discursivos recorrentes entre a segurança e a socioeducação. Em uma das visitas para a realização da pesquisa, um socioeducador que nos recebe nos adverte para tomarmos cuidado em relação ao telefone celular: “não é por nada não, é que esses meninos são muito safados – querem ligar prá todo mundo”. Ademais, nota-se que a rotina institucional é orientada por uma pretensa rotina de segurança, cuja ênfase no socioeducacional é reduzida. Se por um lado o aspecto aparente da unidade já o configura como um presídio – muro alto, concertinas, torres de vigilância, policiais armados – por outro, a reduzida oferta de atividades educativas, recreativas e profissionalizantes demarca ainda mais o aspecto punitivo do espaço.

Se uma medida socioeducativa tem como uma de suas finalidades promover algum tipo de modificação na trajetória desses adolescentes que se encontram em conflito com a lei, a inexistência de uma política pautada nos parâmetros da socioeducação só reafirma o caráter punitivo que tem caracterizado o CEM/PI. À título de ilustração, a baixa carga horária disponibilizada para as atividades pedagógicas na escola do CEM em atividades multisseriadas fica ainda mais eclipsada pela força da imagem dos jovens sendo levados algemados para as entrevistas com os pesquisadores ou técnicos.

Com algumas das dificuldades presenciadas no CEM, seja do lado do técnico, do socioeducador ou do adolescente infrator, interrogamo-nos qual a “mudança de vida” recorrentemente preconizada no discurso dos operadores da socioeducação é de fato, possível. Uma das inscrições encontradas no salão interno da entrada do CEM sustenta que “O tempo de Deus tem seus mistérios... porém não cabe a nós entender, mas confiar”, o que, de algum modo, aponta para uma das possíveis saídas encontradas pelos corpos desamparados do CEM que, desabonados de si, talvez encontrem no discurso religioso a possibilidade de transformar

“[...] a sala dos agitados em grandes aquários mornos” (FOUCAULT, 2001, p. 1998) em que a socioeducação realizada no CEM tem se transformado em função de ser um espaço técnico cada vez mais controlado.

NEGANDO AS APARÊNCIAS, DISFARÇANDO AS EVIDÊNCIAS?

Os índices que contabilizam a dimensão do impossível de socioeducar no Piauí são alarmantes: a cada ano o CEM amplia o número de vagas para o aprisionamento de jovens no estado e os dados referentes ao encarceramento apontam para um constante crescimento. Segundo o plano estadual de socioeducação, comparando dados do ano de 2010 e 2013, verifica-se que houve um aumento em torno de 9% no número de adolescentes que deram entrada nas Unidades de Atendimento Iniciais (PIAUÍ, 2015).

Da mesma maneira, os dados também demonstram que em 2013, 43% dos adolescentes foram acusados de praticar ato infracional de roubo qualificado; 9%, furto qualificado; 9%, porte ilegal de arma; 6%, tráfico de entorpecentes, 5%, homicídio; 3%, lesão corporal, 2%, formação de quadrilha; e 27%, outros que incluem estupro, latrocínio, receptação, tentativa de homicídio, dentre outros. Por sua vez, os índices de atos infracionais seguem basicamente os mesmos padrões de 2010, com um leve aumento de roubo qualificado (PIAUÍ, 2015).

Para encaminhamento ao CEM, portanto no cumprimento de medida de internação, em 2013 foram atendidos 99 adolescentes com um aumento de 8,4% de internação, em relação a 2010, ano em que foram atendidos 84 adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos (80%). No que tange às famílias dos adolescentes internados, tanto em 2010 quanto em 2013, a renda mensal é igual ou inferior a um salário mínimo, sendo que 55% estavam incluídas no Programa Bolsa Família. Da mesma forma, os dados confirmam a baixa escolaridade desses jovens internados, sendo que 76,7% ainda não haviam completado o Ensino Fundamental, com média de escolarização no 6º ano, e 12% sequer eram alfabetizados (PIAUÍ, 2015).

De modo geral, os dados apresentados no Piauí não são tão diferentes dos apresentados no restante do país. Segundo Zappe e Ramos (2010), 96,3% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas não possuíam o Ensino Fundamental completo. Em uma pesquisa realizada em 1997, o resultado foi semelhante, o que demonstra que passados muitos anos a situação da juventude mais pobre brasileira e que adentra no sistema socioeducativo continua sendo, de algum modo, alijada desse direito básico do cidadão moderno (VOLPI, 1997).

A constatação feita por Zappe e Ramos (2010) é a de que há um “[...] fracasso da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em assegurar a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes referentes à educação, e particularmente do Estado, que deve assegurar à criança e ao adolescente o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito” (ZAPPE, RAMOS, 2010, p. 370). Por outro lado, podemos também inferir que a escolarização, sobretudo aquela em que a escola se apresenta como um “lugar de vida” para as crianças e adolescentes, é um importante fator de proteção aos jovens em relação ao ato infracional, tendo em vista que os dados demonstram uma grande defasagem idade/ano escolar entre os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação.

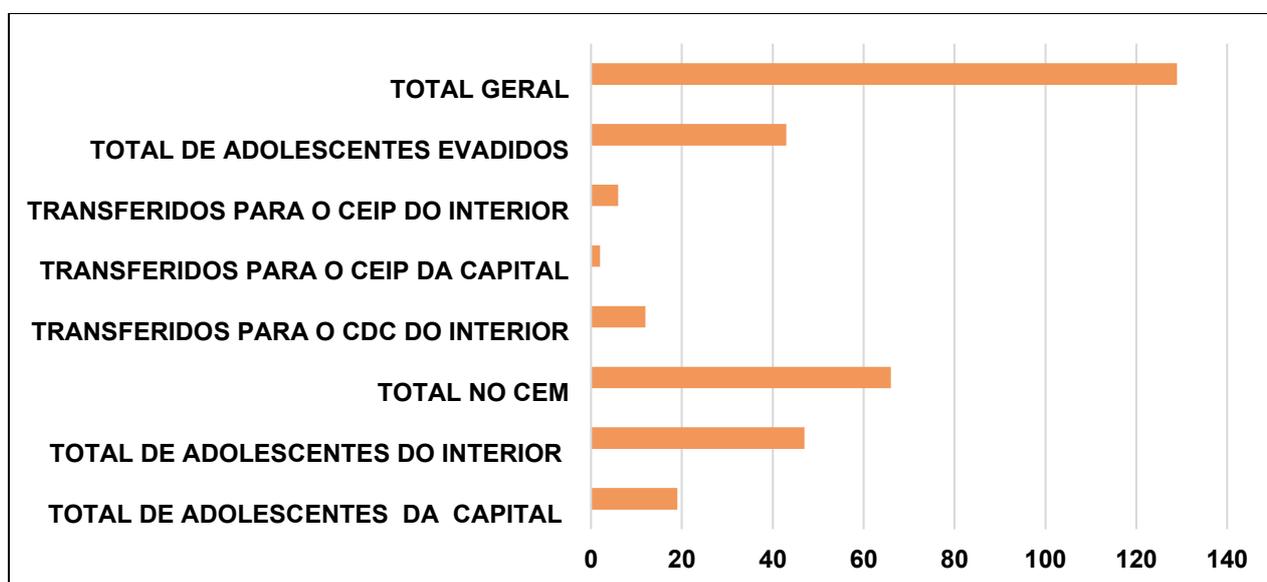
Para além da mera constatação empírica, esses dados evidenciam que os critérios idade e nível de instrução servem para escamotear a segregação que permanece no país em torno das condições socioeconômicas, de gênero e de cor desses adolescentes. Isso posto, nota-se a

CENTRO EDUCACIONAL MASCULINO DO PIAUÍ: SOCIOEDUCAÇÃO E SEGREGAÇÃO

condenação à segregação oriunda da cada vez mais evidente desigualdade social que impera no país, fazendo com que as condições sociais objetivas, ao se encontrarem com fragilidades psíquicas, podem levar o jovem ao cometimento de ato infracional.

No final de agosto de 2019 o CEM possuía 19 adolescentes da capital, 47 do interior do estado, totalizando 66 jovens internados, além de adolescentes provenientes do Centro de Internação Provisória (CEIP) e 43 jovens evadidos, o que totalizava 129 jovens em cumprimento de medida de internação no estado do Piauí (Gráfico 1). O ano de 2020 apresentou aumento no número de casos de jovens em cumprimento de medidas no CEM, sendo que 103 jovens se encontram internados no CEM e do total de 139 internos, 32 encontram-se evadidos.

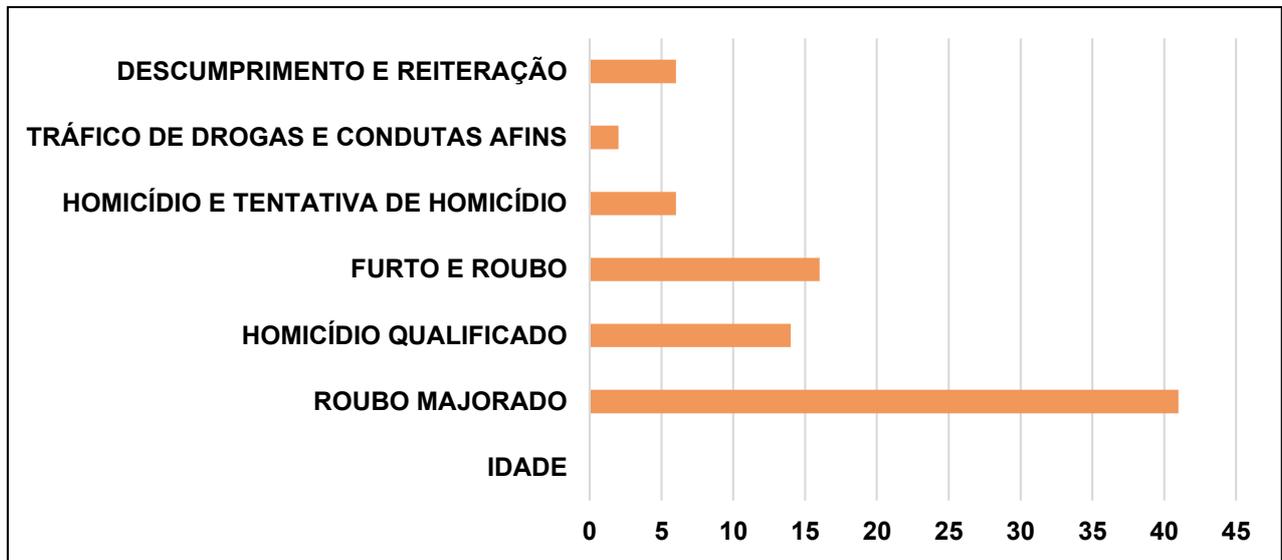
Gráfico 1 - Panorama dos adolescentes em conflito com a Lei no CEM (2019)



Fonte: CEM (2019).

No que tange à tipificação do ato infracional, verifica-se um predomínio dos casos que, no código penal equivalem ao roubo majorado (Gráficos 2 e 3). De acordo com o artigo 157 do Código Penal, roubo majorado é tipificado como: “Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência” (CPB, art. 157).

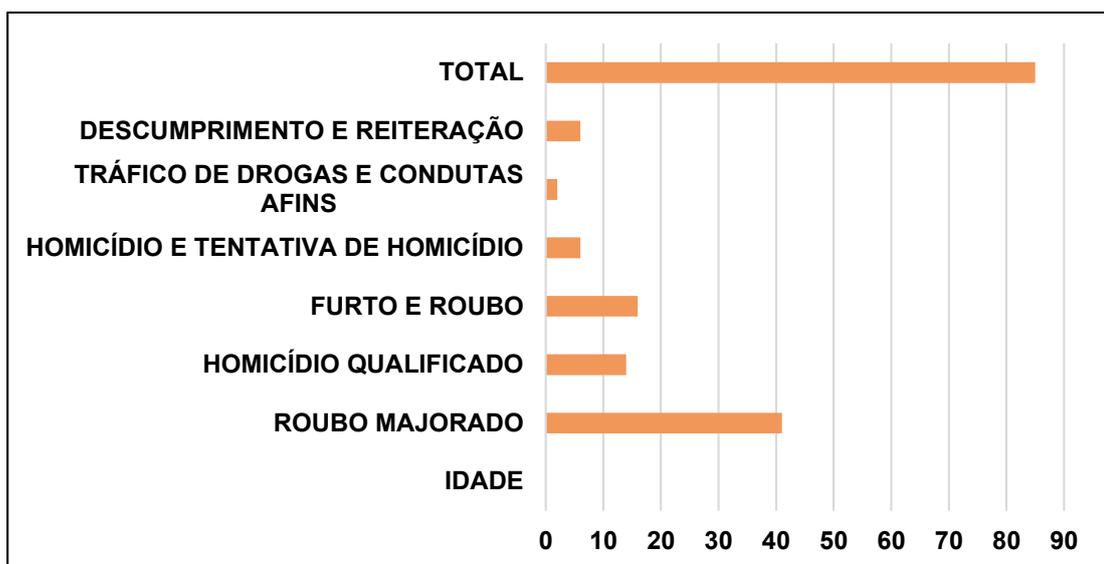
Gráfico 2 – Tipologia do ato infracional (2019)



Fonte: CEM (2019).

Em seguida, os casos de latrocínio (furto e roubo) ocupam a segunda posição, por fim, os casos de homicídio qualificados ficam em terceiro lugar, (Gráficos 2 e 3). Nos casos de latrocínio, o que está em curso é o roubo seguido de morte enquanto que nos casos de homicídio qualificado, o que está em jogo é o fato de ser doloso com a presença de certos qualificadores como motivo fútil, emprego de meio cruel ou acobertamento de outro crime, dentre outros.

Gráfico 3 – Tipologia do ato infracional (2020)



Fonte: CEM (2020).

Um dado interessante a ser notado nas estatísticas oficiais é a omissão da categoria raça/cor. Ainda que nos planos individuais dos adolescentes esse critério seja obrigatório constituindo-

se, inclusive, como um indicador importante a ser considerado pelo SINASE. O cômputo mensal emitido pelo Centro Educacional Masculino não leva em consideração esse relevante dado. De acordo com o relatório de missão a unidades de privação de liberdade do estado do Piauí (CAMURI; SILVA; SILVA, 2018), o sistema socioeducativo piauiense, ao optar por não trabalhar com a perspectiva de raça/cor/etnia reforça a desigualdade racial e incorre em grave erro “[...] pois a olhos vistos é a juventude negra que adentra a esses calabouços. É a população negra em sua maioria que entrega seus filhos a esse cotidiano de dor e sofrimento” (CAMURI; SILVA; SILVA, 2018, p.145).

Segundo dados do IBGE (2010) indicam que o estado do Piauí possui uma população negra ou parda de 78,5% e, segundo Camuri, Silva e Silva (2018), esse indicador, “Por si só esse é um dado que aponta a necessidade de se haver uma construção de marcadores sociais que auxiliem na construção de uma política pública que trabalhe de forma responsável o desenvolvimento social encarando essa realidade” (CAMURU; SILVA; SILVA, 2018, p. 145). Ao ocultar, ainda que inconscientemente tal dado, o sistema socioeducativo demonstra-se problemático igualmente por não ter sequer o perfil étnico-racial dos adolescentes atendidos.

A operação de ocultação poderia ser uma espécie de assujeitamento ao poder soberano que estabelece aqueles que não seriam “passíveis de luto” (BUTLER, 2015) ou até mesmo aqueles que seriam “matáveis” (AGAMBEN, 2007). De algum modo, ir “suportando as evidências” parece ser uma maneira franca de enfrentar o fato de que, na democracia contemporânea, os jovens da socioeducação piauiense parecem ocupar o lugar de homo sacer, ou seja, o fato de que “[...] uma pessoa é simplesmente posta para fora da jurisdição humana sem ultrapassar para a divina”, situando-o em uma posição no qual “[...] a licitude da matança implicava que a violência feita contra ele não constituía sacrilégio [...]” (AGAMBEN, 2007, p. 89). Ora, Agamben (2007, p. 107) assevera que o termo homo sacer indica o fato de uma pessoa ter uma vida absolutamente matável, constituindo-se como alvo de uma violência que ultrapassa a esfera do direito, ou seja, uma vida nua e irreduzível “[...] que deve ser excluída e exposta à morte como tal, sem que nenhum rito e nenhum sacrifício possam resgatá-la”.

Assim, se de algum modo, conforme previsto no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Piauí (PIAUÍ, 2015), o que se visaria é a inclusão social do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, pode-se interrogar, por outro lado, a partir das reflexões propostas por Agamben (2007), se a redução desses jovens à mera categoria de “infratores” que precisam ser “incluídos socialmente” não acaba por estabelecer uma modalidade de laço social que inaugura, pelas vias da inclusão, a sua exclusão. Isso implica, de certa forma, à uma política que recai sobre esses corpos fixando-os na posição discursiva de uma vida nua.

Ademais, com a evidência de muitas violações cometidas contra esses jovens é possível considerar que o que se passa na lógica do cumprimento das medidas de internação, cuja ênfase assenta-se no aprisionamento dos corpos em detrimento de ações psicopedagógicas, de algum modo o estado de exceção se ratifica. Frente à um Estado que cumpre pouco com sua obrigação tanto na oferta de dispositivos que protegem esses jovens dos atos infracionais bem como diante daqueles que, em conflito com a lei, adentram pelas portas do sistema socioeducativo, talvez possamos pensar, mais uma vez com Agamben (2007), de que para esses jovens, reduzidos à uma vida nua, o CEM representa um espaço no qual a vida sem mediação é oferecida de modo sacrificial ao poder. Assim, frente à uma sociedade que não cumpre o papel de proteção integral de sua infância e adolescência, o que restaria, talvez, seria o fato de as evidências apontarem

metonimicamente para a condição biopolítica desses jovens: pretos, pobres, periféricos e de baixa escolaridade, ou seja: matáveis.

Nesses termos, Giorgio Agamben (2007) nos fornece, mais uma vez, um ponto de reflexão considerando os horrores cometidos nos campos de concentração. Para o filósofo é preciso interrogar quais procedimentos e dispositivos jurídicos e políticos que “[...] permitiram que seres humanos fossem tão integralmente privados de seus direitos e de suas prerrogativas, até o ponto em que cometer contra eles qualquer ato não mais se apresentasse como delito” (AGAMBEN, 2007, p. 178).

Em uma perspectiva semelhante à de Agamben, Jacques Lacan sustenta que os campos de concentração nazistas podem ser tomados como paradigmas dos efeitos de segregação na contemporaneidade. Segundo o psicanalista, o que os nazistas nos permitiram antever é que o futuro de mercados comuns “[...] encontrará seu equilíbrio numa ampliação cada vez mais dura dos processos de segregação”. (LACAN, 2003, p. 263).

Nesses termos, o efeito reverso da universalização introduzida e produzida pela ciência e pelos mercados globalizados acarreta remanejamentos dos grupos sociais levando-os à segregação, dos quais os campos de concentração anteciparam o modelo. O vaticínio lacaniano, por esse caminho, aponta não somente para a escala planetária que a ciência e o mercado inaugurariam, mas também para os efeitos contraditórios inaugurados pelo imperialismo. Desse modo, a questão colocada por Lacan em “[...] como fazer para que massas humanas fadadas ao mesmo espaço, não apenas geográfico, mas também, ocasionalmente, familiar, se mantenham separadas?” (LACAN, 2003, p. 360-361), talvez encontre resposta naquilo que se torna cada vez mais evidente, que é o aumento da desigualdade social com sua decorrente segregação. Frente às situações de pobreza, segregação e encarceramento dos corpos negros, jovens e iletrados, outros discursos além do jurídico, sociológico ou filosófico poderiam ser convocados para repensar a segregação e seus efeitos deletérios sobre as vidas não passíveis de luto ou matáveis.

Nesse sentido, embora este ensaio não pretenda discutir o modo como a psicanálise pode se inserir nessas instituições, ainda que brevemente ela poderia ser convocada a interrogar como os psicanalistas responderão à crescente segregação “[...] trazida à ordem do dia por uma subversão sem precedentes?” (LACAN, 2003, p.301). Desse modo, talvez uma resposta do psicanalista na instituição de internação socioeducativa seja de um posicionamento ético, ou seja, de que a psicanálise não se encontra ao lado da segregação, mas, como não poderia deixar de ser, encontra-se na posição de fazer valer a singularidade com sua absoluta diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de autoridade encerrado em *Roma locuta, causa finita* remete ao peso decisivo do discurso jurídico e de vários outros discursos de autoridade presentes nas democracias atuais. Como uma forma de oposição ao pensamento conservador e ao discurso neoliberal que inauguram novas formas de laço social contemporâneo, Žizek (2011) propõe uma inversão no enunciado como uma possível saída à invencibilidade do mercado comum proposto pelo capitalismo neoliberal. Para ele, no lugar da aparente invencibilidade da *Roma do Capitalismo* com seus efeitos segregativos, *Causa locuta, Roma finita* talvez seja uma forma de fazer vacilar os estamentos presentes nos enunciados totalitários, apontando que, quando se deixa a causa falar, *Roma* pode ser abalada.

Nesse sentido, pensar em um panorama descritivo do Centro Educacional Masculino do Piauí é uma tentativa de ir além das aparências e, de alguma maneira, permitir que “causa locuta”, ou seja, que uma certa verdade fale. Assim, de certa forma, este ensaio pretendeu apresentar uma visão panorâmica do CEM localizando-o no domínio da política nacional de atendimento socioeducativo com vistas a uma demonstração geral de seu programa.

Por um lado, a política de socioeducação se inscreve na atualidade como uma busca por parte do Estado e da sociedade civil em promover a ressocialização de jovens em conflito com a lei, por outro, os desafios conferidos pelas dificuldades presentes nessa empreitada são grandes, tendo em vista uma série de determinantes sociais construídas historicamente em um país amplamente marcado pela desigualdade social e a segregação que ela acarreta. Desse modo, o panorama do descritivo do CEM aponta para uma série de descompassos entre os referenciais propostos pelas diretrizes e legislações referentes à socioeducação, bem como desvelam os recorrentes e persistentes casos de desigualdade, segregação e racismo presentes num estado tão desigual quanto o Piauí.

Assim, o retrato da medida de internação no Piauí manifesta a lógica social segregacionista que recai principalmente sobre os corpos negros, jovens, masculinos, de baixa renda e baixa escolaridade. Conforme se verifica, a socioeducação recebe no estado do Piauí maior proeminência considerando-se o agravo nas condições educacionais dos jovens em virtude da situação de pobreza histórica que tem se perpetuado. A cada ano o estado tem o menor ou segundo menor Produto Interno Bruto (PIB) per capita do país, o mesmo ocorrendo com a sua capital, Teresina, que fica entre as capitais brasileiras de menor PIB per capita (IBGE, 2013).

Contudo, essa condição de copiosa pobreza não é comum a todos os piauienses, haja vista a elevada desigualdade social existente no Estado, ainda que em redução nos últimos 16 anos. Dados do IBGE (2013) mostram a evolução da desigualdade de renda nas últimas duas décadas no estado e pode ser descrita através do Índice de Gini, que passou de 0,64, em 1991, para 0,65, em 2000, e para 0,61, em 2010.

Por fim, nota-se que o atendimento socioeducativo no CEM, quando comparado às legislações e normativas nacionais, apresenta inconsistências em sua execução que, a nosso ver, poderão comprometer sua finalidade pedagógica e reeducativa, visto que há uma acentuada ênfase na dimensão punitiva e de disciplinamento. Por outro lado, verifica-se também que parte dos conflitos existentes entre os socioeducandos e socioeducadores se dá em função da falta de preparo da equipe para lidar com suas particularidades, sendo necessário o estabelecimento de uma periodicidade de encontros de discussão e formação dos socioeducadores.

Por outro lado, os efeitos da inconsistência da política de socioeducação praticada no CEM são sentidos também pelos técnicos, uma vez que a falta de condições materiais e estruturais interferem na realização do trabalho de acompanhamento dos adolescentes em conflito com a lei. Desse modo, as ações socioeducativas reduzem seu efeito político-social esperado, tendo em vista que a falta de espaço mais adequado para o atendimento dos jovens dificulta adequada escuta com as intervenções daí decorrentes, o que de fato colocaria os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação como sujeitos de sua história a partir da elaboração de seu projeto de vida.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Tradução: Henrique Burigo, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema do Plano Individual de Atendimento (SIPIA)**. Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Secretaria Especial dos Direitos Humanos Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Sistema Nacional Socioeducativo - SINASE**, Brasília-DF: CONANDA, 2006.
- BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: 08 jan. 2020.
- BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Casa Civil, 2012a.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990.
- BRASIL. **Panorama Nacional**: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem. Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2012b. Disponível em: www.cnj.jus.br. Acesso em: 07 maio 2018.
- BRASIL. **Resolução CNJ nº 165 de 16 de novembro de 2012**. Dispõe sobre normas gerais para o atendimento, pelo Poder Judiciário, ao adolescente em conflito com a lei no âmbito na internação provisória e do cumprimento das medidas socioeducativas, 2012c.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2015.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAMURI, A. C.; SILVA, J. de R. de A. e; SILVA, L. G. M. **Relatório de missão a unidades de privação de liberdade do estado do Piauí**. Mecanismo nacional de prevenção e combate à tortura. Brasília, 2018.

DESLANDES, S.F; ASSIS, S.G; SANTOS, N.C. Violência na adolescência. Sementes e frutos de uma Sociedade desigual. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p. 79-105.

DIGIÁCOMO, M. J. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. 7. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná; Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2017.

DUASE. **Proposta pedagógica do Centro Educacional Masculino**. Teresina, 2012.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GARCIA, Lucyellen. A medida sócio-educativa de internação e suas nuances frente ao sistema protecionista preconizado pelo estatuto da criança e do adolescente e a realidade social. **Âmbito Jurídico**. São Paulo, v. 68, p. 7.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/23/25888?detalhes=true>. Acesso em: 29 jan. 2021.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 08 jan. 2020.

LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. *In*: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 249-264.

PIAUÍ, Governo do estado do. Decreto Nº 14.596 de 04 de outubro de 2011, Institui, no âmbito do Estado do Piauí, a Comissão Intersetorial de avaliação e acompanhamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. **Diário Oficial do Estado**, Teresina, PI, 04 out. 2011.

PIAUÍ. Governo do estado do. Secretaria da Assistência Social e Cidadania - SASC. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Piauí 2015-2023**. Teresina, 2015.

POPPER, Karl. **O conhecimento e o problema corpo-mente**. Lisboa: Edições 70, 1996.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M.. Adolescência através dos séculos. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 26, n. 2, 2010.

VOLPI, M. (org.) **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1997.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ZAPPE, J. G.; RAMOS, N. V. Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 365-373, Aug. 2010.

ZIZEK, S. **Em defesa das causas perdidas**. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS FORMATIVAS¹

FULL-TIME TEACHING IN HIGH SCHOOL SCHOOLS AS A BRIDGE OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION: FORMATIVE CROSSINGS

Francisco Renato Lima

Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Mestre em Letras pela UFPI. Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professor do Ensino Fundamental e Médio no Colégio São Francisco de Sales, Diocesano e no Educandário Santa Maria Goretti (ESMG). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).
E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

Cláudia Maria Pereira Dantas

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). Especialista em Docência no Ensino Superior (UNIFSA).
E-mail: dantasluzdavid@outlook.com

RESUMO

A Educação Integral no contexto das escolas da Educação Básica constitui, hoje, um dos meios pelos quais os estudantes exploram o seu universo, vivenciando experiências que promovem melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos jovens interações sociais significativas ao longo de sua formação. Nesse sentido, neste estudo, teve-se como objetivo, investigar as contribuições do Ensino Integral para o acesso ao Ensino Superior, identificando como alunos recém-egressos do Ensino Médio percebem a importância desse

¹ Este estudo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado à especialização em Docência no Ensino Superior, oferecida pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). A presente versão apresenta algumas alterações e modificações daquela apresentada à instituição, na ocasião de conclusão do curso.

ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS FORMATIVAS

formato educativo para a sua inserção no Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, construída pelo método bibliográfico, a partir de autores como: Antunes e Padilha (2010), Cavaliere (2010; 2014), Coelho (2009), Gadotti (2009), Guará (2006), Santos (1999), Teixeira (1994; 1997) e outros. E também, pesquisa de campo, realizada com três alunos que concluíram o Ensino Médio nessa modalidade de ensino em um Centro Estadual de Tempo Integral (CETI), vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC-PI). Os dados foram coletados a partir do questionário aberto, com cinco questões. A análise do *corpus* foi realizada pelo método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados enfatizam que o ensino integral é essencial para a formação do sujeito, tornando-se um elo, uma ponte que pode contribuir para o acesso ao Ensino Superior, construindo assim, um importante momento de travessia em sua experiência formativa, no caminho da conquista da cidadania.

Palavras-chave: Ensino Integral. Ensino Médio. Ensino Superior. Cidadania.

ABSTRACT

Integral Education in the context of Basic Education schools is, today, one of the means by which students explore their universe, experiencing experiences that promote the improvement in the quality of the teaching and learning process, providing young people with social interactions linked throughout their training. In this sense, in this study, the objective was to investigate how contributions from Integral Education to access Higher Education, identifying how recently graduated students from High School perceive the importance of this educational format for their insertion in Higher Education. It is a qualitative research of the descriptive type, built by the bibliographic method, from authors such as: Antunes and Padilha (2010), Cavaliere (2010; 2014), Coelho (2009), Gadotti (2009), Guará (2006), Santos (1999), Teixeira (1994; 1997) and others. And also, research of field, realized with three students that had taking High School in this Teaching Modality in a State Full-Time Center (CETI), linked to the Piauí State Department of Education and Culture (SEDUC-PI). Data were collected from the open questionnaire, with five questions. The analysis of the corpus was performed using the content analysis method (BARDIN, 2011). The results emphasize that integral education is essential for the formation of the subject, becoming a link, a bridge that can contribute to access to Higher Education, thus building an important moment of crossing in their formative experience, on the path of achievement of citizenship.

Keywords: Integral Education. High school. University education. Citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação integral é uma concepção de que um ser humano é um sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória, de imaginação [...] e para dar conta de todas essas dimensões da formação humana, precisa de mais tempo um tempo que dialoga com outros tempos de formação humana, pois se educa na família, no trabalho, nos hospitais, no campo, na cidade, na igreja etc. (ARROYO, 2000, p. 116).

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; [...] Em mundos distintos, a educação existe de forma diversa [...] (BRANDÃO, 2013, p. 07-09).

De maneira dialógica, as reflexões dos educadores Miguel González Arroyo (2000) e Carlos Rodrigues Brandão (2013), constituem o mote central para a discussão aqui apresentada, demonstrando, inclusive, que o debate sobre a Educação Integral é um tema recorrente na sociedade e que, atualmente, devido a alguns investimentos em políticas públicas no campo educacional, ele tem assumido um lugar de mais destaque. A sociedade atual passa por um intenso processo de mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas. Desse modo, estudos – teóricos e aplicados – mostram como a Educação Integral fez e vem fazendo parte do desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, permitindo que ele se descubra como agente participativo e formador de uma sociedade coletiva e cidadã, cujo objetivo principal é uma educação sistematizada e humanizadora.

A Educação Integral está relacionada com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação e geração de renda, tornando-se, na medida do possível, uma formação completa para o sujeito. Assim, a concepção de um ensino integral fundamenta-se em princípios políticos, sociais, culturais e ideológicos diversos, os quais possibilitam que os jovens vivenciem experiências sociais ricas em aprendizagem em seu universo de interações escolares.

Para Guará (2006) e Coelho (2009), a Educação Integral apresenta caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: Educação Integral na perspectiva da proteção social para crianças e adolescentes; Educação Integral como formação integral; educação, a partir da oferta de currículos escolar integral; e, Educação Integral, associada ao Tempo Integral. Essa proposta educativa traz na sua contextualização o direito inerente de aprender como um direito a vida, garantido constitucionalmente, alinhado a uma visão dinâmica e crítica, com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade democrática.

O Ensino Integral propõe ao sujeito a compreensão da sociedade e da educação brasileira por múltiplas dimensões. Em face disso, tem conquistado espaço nas Escolas de Tempo Integral com aspectos específicos relativos à dimensão do trabalho pedagógico e a organizacional das instituições educativas, possibilitando a produção de conhecimentos, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento social pleno do sujeito.

O atual contexto educacional vivencia uma série de mudanças e o professor é parte fundamental nesse processo. Partindo de atividades que propiciem a integração de diferentes áreas do conhecimento, ele pode contribuir para a aprendizagem significativa e inclusão do sujeito no meio social.

Partindo disso, este estudo tem como objetivo geral, investigar as contribuições do Ensino Integral para o acesso ao Ensino Superior, identificando como alunos recém-egressos do Ensino Médio percebem a importância desse formato educativo para a sua inserção no Ensino Superior. E, como objetivos específicos: aprofundar teoricamente as discussões sobre Educação Integral, na visão de alguns teóricos educacionais e princípios legais basilares sobre o tema; avaliar as vantagens proporcionadas pela Educação Integral para o processo de ensino e aprendizagem e inserção no Ensino Superior; e explicitar as concepções de alunos egressos de escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, acerca da importância dessa experiência formativa para o acesso ao Ensino Superior.

Após esse embasamento teórico, realizou-se uma pesquisa de campo, com três alunos egressos do Ensino Médio, de uma Escola de Tempo Integral e que hoje estão no Ensino Superior, a fim de verificar a pertinência dos objetivos da pesquisa, estabelecer um confronto entre teoria e prática e situar a importância da Educação Integral para o desenvolvimento do sujeito. Partiu-se

ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS FORMATIVAS

do seguinte problema: Quais as concepções de alunos, egressos do Ensino Médio na modalidade Tempo Integral, acerca desse formato educativo para a sua inserção no Ensino Superior?

A organização dessas ideias parte da seguinte estrutura textual: além destas Considerações Iniciais; apresenta-se a seguir, as proposições teórico-legais da Educação Integral, pensando em como, na prática, ela pode funcionar a serviço de uma formação humanística e em dimensão holística; depois, ressalta-se a importância do acesso ao Ensino Superior, considerando como um direito social e de conquista da cidadania; em seguida, apresenta-se o trajeto metodológico da pesquisa; e então, as análises e discussão dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa de campo e, por fim, as Considerações Finais.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO HUMANÍSTICA EM UMA DIMENSÃO HOLÍSTICA: DAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO ESCOLAR

A Educação Integral não é um tema da atualidade. No Brasil, por exemplo, a presença dessa discussão ocorre desde o movimento escolanovista, na década de 30, liderado por Anísio Teixeira que, tomando como referência John Dewey, defendia o desenvolvimento educacional integral da criança como um todo. Desenvolvimento que, para ele, acontecia dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, o teórico educacional brasileiro apresenta sua concepção de educação integral, ancorada na extensão do tempo escolar, assim desenhada:

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Embasado nas teorias de John Dewey, Anísio Teixeira integra-se ao Movimento da Escola Nova, que se baseava na educação como elemento central para remodelar o país. Para Anísio Teixeira, a escola pública para ser boa, precisaria atuar em Tempo Integral. A partir do desenvolvimento de suas ideias, foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com a participação de Darcy Ribeiro (1980). Nesse período, também são implementados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (CAVALIERE, 2010).

Segundo Cavaliere (2014), a temática de Educação Integral foi incorporada à estrutura da Secretaria da Educação Básica (SEB) em 2011, com as mudanças na organização do Ministério da Educação (MEC), compondo, então, a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI), em substituição a Diretoria de Concepção e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB).

A Educação Integral contempla uma realidade rica e diversificada, apresentando-se como uma estratégia de ampliação das políticas públicas educacionais, geradora de transformações sociais, possibilitando o acesso e, sobretudo, a permanência do aluno na escola. Tudo isso, proporciona uma qualidade de ensino por meio de espaços estratégicos e diversificados, que provocam um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Antunes e Padilha (2010, p. 18-19):

A Educação Integral é na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois é a partir do estudo dos seus princípios e diretrizes que melhor podemos desenvolver uma experiência escolar ou comunitária de horário ou de tempo integral, aumentando a jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais onde elas estudam ou desenvolvem atividades diversas - culturais, esportivas, de lazer e outros.

Os autores enfatizam claramente a junção do tempo e da permanência do aluno na escola para que, assim, haja o seu desenvolvimento integral, em todas as dimensões. Desse modo, o ambiente de Educação Integral não deve ser apenas de formação intelectual, mas social, afetivo e físico. Para tanto, é necessário que haja uma integração de tempo e espaço envolvendo todos os atores do processo de ensino e aprendizagem em Tempo Integral. Gadotti (2009, p. 8) aponta:

Que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim; acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida planeta e que é possível educar e nos educamos integralmente.

A visão do autor, reforça o fato de que o aluno não é uma “tábula rasa”, contrariando assim, a visão empírica e associacionista de John Locke (1632-1704), que, segundo Pinker (2002, p. 21), sustenta-se na “ideia de que a mente humana não possui nenhuma estrutura primária inerente, sendo passível de ser moldada pelo ambiente sociocultural”. Contrária a essa concepção, a visão de educação adotada no contexto de uma escola de Tempo Integral, é a de que é preciso reconhecer os sujeitos, como seres únicos, respeitando e valorizando toda a cultura que eles trazem de casa e de suas comunidades, respeitando suas diferenças, com vistas à construção de uma sociedade igualitária. É através da educação que o sujeito constrói essa interação com os outros, diverte-se, aprende e vivencia experiências plenas. Novamente, Teixeira (1997, p. 86) traz luz à discussão, ao reforçar que:

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização.

Nessa perspectiva, é necessário uma Educação Integral, que propicie o acesso a direitos sociais e cidadãos básicos, que perpassam pela ação da escola, envolvendo as dimensões sociais, educacionais, afetivas, ambientais, culturais, políticas e econômicas. Essa visão inclusive, também contraria a concepção neoliberal de educação, a qual visa o lucro e incentiva a competitividade. Conforme Guará (2006), conceber a perspectiva humanística da e na educação como formação integral, implica compreender e significar o processo educativo, como condição para ampliação do desenvolvimento humano.

De maneira análoga, uma proposta de Educação Integral, compreende o que Guará (2006) considera como uma educação em dimensão holística, que prioriza a valorização das interações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, propondo ao aluno, uma visão crítica e construtivista em torno do espaço que o cerca, objetivando a autorrelação plena de suas potencialidades e assim, estabelecendo relacionamentos interpessoais para a construção cidadã, aspecto que se tem oportunidade, por meio do acesso ao Ensino Superior, discutido a seguir.

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR COMO DIREITO SOCIAL E CONQUISTA DA CIDADANIA

Os indicadores educacionais demonstram uma crescente ascensão de jovens ao Ensino Superior. Entre outros fatores, os de maior acesso são os programas de inclusão a essa modalidade de ensino como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005) e a Lei de Cotas, Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012). No entanto, esse crescimento se mantém distante da meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que é de elevar 33% as matrículas no Ensino Superior para a população.

Nesse cenário, o setor privado é um dos principais responsáveis pela a expansão do Ensino Superior. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1998) reafirma o princípio liberal que mantém o Ensino Superior livre à iniciativa privada, respeitando as normas gerais da educação com autorização e avaliação do poder público.

Examine-se o que determina o Art. 209 da Constituição Brasileira de 1988, sobre as universidades: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1988, s.p.).

Cabe ressaltar também, a contribuição no campo das atividades de pesquisa e extensão, que também estão voltadas para o fortalecimento da democracia e contribuem para uma formação integral do sujeito. Aspecto importante de ser considerado, haja vista, que na sociedade atual enfrenta-se uma transição de paradigmas causando impacto no conhecimento e na relação sujeito contemporâneo e realidade escolar.

A esse respeito, a Constituição de 1988, em seu Art. 207 destaca: “As universidades gozam de autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s.p.).

Toda essa preocupação, envolvendo a tríade ensino, pesquisa e extensão, ocorre pelo fato de que os jovens estudantes do mundo contemporâneo devem estar preparados para enfrentar, com competência científica, intelectual, emocional e de modo eficiente, os problemas que suscitam cada vez mais a aquisição de conhecimentos múltiplos. Em virtude disso, o Ensino Superior passou a ser um espaço legítimo para a inclusão social, a democracia e a melhoria na qualidade de vida e na formação humana.

As Instituições de Ensino Superior (IES), como setores de produção acadêmica e como instâncias da transformação humana, devem garantir aos sujeitos o processo de construção do saber desmitificando o objeto a ser conhecido. Para Santos (1999, p. 189), a universidade como função social e simbólica, deve:

Possibilitar aos sujeitos adquirir e/ou desenvolver valores positivos perante o trabalho e perante a organização social e econômica da produção; possibilitar aos sujeitos construir regras de comportamento que facilitem o desenvolvimento de interações sociais mais humanizadoras e democráticas; estimular a construção prazerosa de trajetórias pessoais de vida; estimular formas interativas de acessar informações e processar conhecimentos; estimular o desenvolvimento de habilidade cognitivas que permitam compreender e viver a realidade nas suas diversas performances; alertar para a existência e a necessidade de convivência com o diferente e o diferenciado; enfim, possibilitar que se aprenda a viver e a processar o exercício da liberdade de ser e se tornar sujeito humano, de um determinado tempo para além de seu muro.

Nesse percurso, a educação é fator preponderante na formação de uma sociedade para a consolidação da democracia, gerando valores morais e de ordem social. As IES exercem um papel transformador na sociedade, contribuindo por meio de políticas públicas voltadas para a mudança no meio social e assim, possibilitando uma educação de qualidade para as gerações futuras.

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO: O FAZER DA PESQUISA

Este estudo constitui-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Essa abordagem, segundo Minayo (2010), caracteriza-se pela relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador, teóricos e objeto de estudo, em que o pesquisador procura discutir e apresentar os resultados, interpretando-os, levando em consideração o significado das teorias norteadoras e a análise dos dados coletados.

Conforme Oliveira (2013, p. 36), “a pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise aprofundada do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos comunidades, entre outros aspectos”. Também utilizada para a compreensão de diferentes comportamentos e transformações, na explicação de fatores e elementos diversos que influenciam um determinado fenômeno.

A técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa de campo foi de amostragem por conveniência ou acessibilidade. Optou-se por esse tipo, uma vez os elementos foram selecionados por conveniência do pesquisador para representar de alguma forma o universo pesquisado. Segundo Gil (2010, p. 94), “essa amostragem constitui como o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso é menos destituída de qualquer rigor estatístico”.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do Piauí, localizada na zona sul de Teresina. O instrumento da coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas destinadas a alunos que estudaram na instituição. Optou-se pelo questionário aberto, pois, de acordo com Oliveira (2013, p. 84), o sujeito pesquisado, fica “inteiramente à vontade para responder o que acha necessário, podendo a sua resposta ser ampla”. Assim, as vantagens das questões abertas estão no fato de o informante ter “total liberdade para formular suas respostas”.

O processo de coleta de dados da pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2018. Os participantes da pesquisa foram 03 alunos que concluíram o Ensino Médio na escola pesquisada, no final do ano letivo de 2017, estudando na modalidade de ensino de Tempo Integral e hoje (desde 2018.1) estão no Ensino Superior. Eles foram selecionados por terem vivenciado a proposta de formação em Tempo Integral durante todo o Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio.

Ainda quanto aos procedimentos de coleta de dados na pesquisa de campo, buscou-se a Autorização Institucional para Realização da Pesquisa, assinada pela diretora da escola; e o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), assinado pela diretora e, principalmente, pelos alunos (os interlocutores principais da pesquisa)². Na ocasião inclusive, todos os sujeitos, antes de responderem ao questionário, foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e só

2 Esses documentos encontram-se em posse dos pesquisadores, a fim de validar a condução da pesquisa, que gerou este estudo e resguardar a identidade e a privacidade de todos os sujeitos envolvidos. Tais instrumentos foram elaborados com base nas orientações propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), o qual atua em conformidade com a Plataforma Brasil, criada pelo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), do Ministério da Saúde (MS), a fim de registrar pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo o sigilo e a privacidade dos sujeitos e dos dados da pesquisa.

ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS FORMATIVAS

então, assinaram o referido documento, no qual declararam ter conhecimento do que se tratava, autorizando a divulgação de seu conteúdo, como se faz agora, na divulgação deste estudo, que contém a exposição de suas falas.

O mesmo resguardo tido durante o período de acesso ao local e de contato com os sujeitos da pesquisa, foi mantido aqui, neste estudo, no processo de tratamento das falas dos sujeitos da pesquisa e na referência à escola. Os alunos foram identificados por pseudônimos, representados por nome de flores brasileiras, assim, tem-se: *Iris*, *Acácia* e *Lírio*.

Nesse processo, a escola é referida como Centro Estadual Tempo Integral (CETI) *Jardim das Orquídeas*, localizada na zona Sul de Teresina (PI), atendendo alunos do bairro em que está localizada e adjacências. No período da coleta de dados (2018.1), a instituição atendia um total de 304 alunos do Ensino Fundamental Maior ao Ensino Médio, distribuídos em período integral, nos turnos matutino e vespertino. Em sua estrutura física, a escola dispõe de vinte e três salas de aula, mas somente onze delas ocupadas por turmas, uma biblioteca, uma sala de informática, três refeitórios, dois banheiros (masculino e feminino) para os alunos, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um banheiro para funcionários, dois banheiros para professores, uma cantina, uma diretoria, uma sala de professores e um pátio. O corpo docente da escola é constituído por 21 professores, todos possuem graduação e especialização.

Em busca de oferecer uma educação de qualidade e favorecer uma Educação Integral em Tempo Integral, o CETI trabalha com os anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI), na extensão do tempo e permanência do aluno na escola, oferecendo uma proposta pedagógica diversificada. Diante dessa demanda, a *Escola Jardim das Orquídeas* busca oferecer melhores condições educacionais e assim, assegurar uma educação de qualidade aos seus alunos em um ambiente acolhedor e de respeito ao próximo. Vale ressaltar que, pelo contexto em que a escola está inserida – próxima a muitos bairros e vilas periféricas – os alunos que participam da proposta educativa são frutos de defasagens de ensino, ano escolar e idade e em risco de vulnerabilidade social.

Por fim, os dados obtidos na pesquisa foram analisados e interpretados por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 15), ao apontar para “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Optou-se por essa técnica, por considerá-la um instrumento relativamente neutro de verificação da realidade, seguindo as três etapas sugeridas: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: OLHARES ANALÍTICOS SOBRE AS TRAVESSIAS FORMATIVAS

Nesta seção de análise serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo desenvolvida junto a alunos que cursaram o Ensino Médio na modalidade Ensino Integral e que hoje estão no Ensino Superior, a fim de responder aos propósitos do estudo.

Para traçar o perfil dos participantes investigou-se o gênero, a faixa etária e o curso acadêmico. Quanto ao gênero dos alunos pesquisados, o sexo feminino aparece em maior representatividade. Em se tratando da faixa etária, eles possuem entre 19 e 25 anos. São alunos, hoje, matriculados em instituições públicas e privadas de Ensino Superior, cursando áreas de formação diferente. Por

exemplo, Iris (Licenciatura em Química), Acácia (Licenciatura em Pedagogia) e Lírio (Bacharelado em Enfermagem).

Nessa análise, cada uma das questões abertas constituiu uma categoria de reflexão.

A primeira categoria surge a partir da primeira questão que objetivou saber: “O que o aluno pensa sobre a Educação Integral de hoje, nas escolas públicas?” Em suas respostas, os participantes demonstram os aspectos que consideram relevantes sobre a Proposta de Educação Integral, conforme segue nas falas abaixo.

A Educação Integral é fundamental para o ensino nas escolas públicas nos dias atuais. Tendo melhor aproveitamento, em relação ao método antigo de aprendizagem, que foi implantado nas escolas. Com um aumento maior na carga horária, os alunos podem ter maior incentivo de estudar, visto que, na escola poderão ter acesso a lugares e materiais mais adequados, pois uma estrutura favorável, nos horários de estudo, proporciona um melhor rendimento (IRIS).

É simplesmente uma educação avançada, mais que em centos pontos deve melhorar (ACÁCIA).

É uma ótima ideia, pois tira os alunos das ruas e da criminalidade, além do mais, mostra como vai ser o seu dia a dia futuramente (LÍRIO).

Nessa categoria é possível perceber que os sujeitos reconhecem a importância da Educação Integral para os dias atuais, aspecto que coincide com a visão de Gadotti (2009, p. 9), quando ressalta que:

A educação cidadã, nascida da escola pública popular, já tem sido reconhecida, nos últimos trinta anos, no Brasil em outros países, como aquela que visa a sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo.

Pode-se observar que os sujeitos reconhecem a importância e o impacto da Educação Integral em seus processos de ensino e aprendizagem. E que ela provoca mudanças e impulsiona a aquisição de conhecimentos escolares. Assim, a escola de Tempo Integral possibilita troca de saberes cotidianos com saberes científicos, necessitando, portanto, estar aberta para despertar no aluno o prazer de permanecer na escola, objetivando a melhoria na qualidade da educação.

A proposta da Educação Integral inclui o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem, mas, para que isso aconteça é necessário o engajamento de todos os responsáveis desse processo desde a equipe gestora aos docentes e discentes. Somente assim será garantida a singularidade de cada sujeito na construção do seu percurso formativo, possibilitando, diante “da complexidade da vida moderna” como diz Teixeira (1997, p. 67), a “[...] inclusão no seu campo de todas as questões da vida humana”, alcançando assim, os direitos cidadãos que devem ser promovidos pela escola.

A segunda categoria, gerada a partir do seguinte questionamento: “Diante de tantas mudanças na educação, para você o que poderia ser melhorado na Educação Integral?”, foi possível perceber o quanto é necessário propiciar espaços adequados possibilita na aquisição de conhecimentos. Veja-se as falas dos sujeitos:

A educação em Tempo Integral tem muitas vantagens. Porém, foi bastante difícil estudar por tanto tempo em uma escola que adotou esse tipo de ensino. Pois, a escola [menciona o nome da Instituição], não tinha a estrutura básica para manter alunos em períodos consecutivos (manhã e tarde). As escolas integrais devem ter

ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS FORMATIVAS

em todas as salas ar-condicionado, mesas e cadeiras intactas, boas refeições nos horários de almoço e jantar. A escola tinha dívidas com fornecedores de alimentos, e mesmo assim, continuava funcionando e aumentando o débito. A administração da escola tinha péssima assistência, em relação a falta de materiais ou de auxílio aos alunos. Organização terrível, em relação as filas no horário de almoço. Os professores foram o principal motivo para o ingresso em uma instituição de ensino superior. Profissionais capacitados, que foram fundamentais de todas as formas para aprovações em diversos vestibulares (IRIS).

A relação é nos qualificar para o futuro, em torno do Enem ou concursos no Ensino Médio, trabalhamos muito nosso preparo para o Enem com professores o dia todo tirando nossas dúvidas (ACÁCIA).

Foi algo muito complicado no dia a dia, pois eu não estava acostumada com aquela rotina. No começo foi tudo estranho, às vezes, não aguentava ficar o dia todo, mas, com o tempo, eu aprendi a ficar mais tempo e acostumar com o horário (LÍRIO).

Percebe-se então, que a reestruturação e organização fazem-se necessárias na escola de Tempo Integral para que haja apropriação de conhecimento e que ela funcione como espaço formador de competências e autonomia do sujeito. O professor é como uma mola propulsora no processo de ensino e aprendizagem, destacando-se os aspectos afetivos que são construídos na relação professor e aluno, contribuindo para uma formação de um novo sujeito, em uma sociedade aprendente. A esse respeito, Gadotti (2009, p. 12) aponta que:

A prender é algo que exige e esforço, mais fica mais fácil se estivermos envolvido num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas.

A oferta de uma proposta de Educação Integral pressupõe espaços adequados para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao lazer, acesso às novas tecnologias, formação específica para professores, de modo que eles possam se apropriar de novas práticas pedagógicas e inovar em sala de aula com novas propostas de ensino, articulando as vivências dos sujeitos com as ações pedagógicas, organizadas em torno de projetos que integrem os conhecimentos e saberes da esfera acadêmica com a vida social (GUARÁ, 2006).

Um dos maiores problemas enfrentados pelas instituições é a estrutura física inadequada para a implantação da jornada ampliada. O documento final da CONAE elaborado em 2010, em Brasília, reconhece esse aspecto:

*A escola de tempo integral não deve, pois se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há de se **garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento**, bem como conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania (BRASIL, 2010, p. 73) (Grifos nossos).*

Desse modo, faz-se necessária uma reestruturação nos espaços físicos, para que se possa oportunizar práticas pedagógico-educativas mais qualificadas nas escolas de Tempo Integral. Uma questão que perpassa diretamente pela ação e o esforço de todos os entes federados (União,

Estados/DF e municípios), investindo em políticas públicas educacionais que consolidem e fortaleçam as ações na área.

A terceira categoria de análise surgiu a partir do seguinte questionamento: “*Diante de tantas mudanças na educação, para você o que poderia ser melhorado na Educação Integral?*”. Os sujeitos, ao responderes, se posicionaram diante do que poderia contribuir para o seu processo de formação. Veja-se:

O método é bastante proveitoso, entretanto, devemos primeiro olhar para as condições de cada instituição de ensino, as pessoas que estão administrando e a forma como implantamos o modelo de integração (IRIS).

O melhoramento deve começar nas partes estruturais em termos de confortos para os alunos assim continuando na segurança escolar. A gestão deve ser sempre muito bem trabalhada e assim, ter uma gestão democrática para poder ter mais a opinião da comunidade e dos alunos (ACÁCIA).

O ensino dos professores, a forma de aplicar o horário de EAD (LÍRIO).

Percebe-se, mais uma vez, pela fala dos alunos que é necessário a consolidação de estruturas físicas adequadas para os CETIs. Esse fato implica priorizar uma infraestrutura adequada, com mobiliários, espaços diferenciados e recursos digitais que possibilitem interações com espaços não escolares, a proteção adequada ao estudante e políticas de saúde e desenvolvimento social e integral do sujeito que, afinal, passa a maior parte de seu dia na escola, que, nos termos de Teixeira (1994, p. 63), pode ser comparada a uma “miniatura da comunidade”, logo, deve oferecer uma gama de experiências que enriqueçam seu projeto educativo, atendendo a uma formação humanística em uma dimensão holística.

Isso demanda segundo Antunes e Padilha (2010, p. 47) pensar uma ressignificação da aprendizagem “no processo educativo, faz-se necessário dialogar com vários sujeitos e espaços de formação. Considerar o modo como as realidades extra sala de aula interferem no processo de aprendizagem dos educandos”.

Para que haja um engajamento de todos os envolvidos no processo educativo é necessária a reafirmação de uma gestão democrática para a efetivação e a consolidação da construção do sujeito e de sua história. Uma gestão pautada na democratização do ensino, capaz de possibilitar o diálogo e a participação de todos os sujeitos que buscam a melhoria na qualidade do que é oferecido dentro das intuições educacionais.

A quarta categoria de análise foi elaborada a partir da opinião dos sujeitos, em resposta a seguinte pergunta: “*Em relação aos docentes e se estes estão preparados para este modelo de ensino? Como eram as aulas?*” Os sujeitos ressaltam que os docentes precisam se qualificar continuamente e que as especializações são essenciais para a prática docente. Atente-se às respostas:

Sim, mas aula não é somente o conteúdo que é proposto, também deve-se ver se as condições de estruturas estão favoráveis. Os alunos merecem um lugar que apresente conforto, porque terão melhor absorção do que é tratado dentro da sala de aula. A sala era muito sufocante, sendo a única da instituição que disponibilizava um ar-condicionado que não era limpo, e que, por muitas vezes, não utilizado (IRIS).

Muitos docentes devem sempre procurar especialização, para simplesmente não ficarem perdidos em sala, pois formação de professores é essencial (ACÁCIA).

Eles não estão preparados, nas aulas as vezes faltava assunto pra dar, às vezes exagerava nos assuntos, e na aula de EAD eles não sabiam como administrar (LÍRIO).

ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COMO PONTE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS FORMATIVAS

Nas narrativas, os sujeitos relataram que se depararam com aulas conteudistas e o despreparo dos profissionais diante das aulas de EAD. O que eles consideram como ‘aulas de EAD’, são as atividades que ocorrem em um Laboratório de Informática, onde acontecem as aulas envolvendo o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que os colocam em contato com realidades diversas em um contexto de globalização crescente. No entanto, diante das falas dos sujeitos, percebe-se que a escola não possuía um profissional com conhecimentos específicos para ministrar as aulas. Esse fato não atende a proposta da Educação Integral, que tem como meta contrapor o modelo normativo de ensino.

Diante disso, destaca-se que a atuação docente na escola de Tempo Integral é algo desafiador, o professor tem que ter um olhar diferenciado na prática educativa. É constante e contínua a necessidade de articulação entre professores e alunos como princípio que norteia o processo formativo do sujeito. No entanto, para que isso aconteça de modo mais efetivo, dois fatores principais precisam ser articulados: o primeiro, é a oferta, por parte do Estado de qualificação para os profissionais da educação; e segundo: “professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição” (BRANDÃO, 2009, p.104), de modo que tenham condições pedagógicas (formação docente) e valorização salarial (reconhecimento financeiro) convidativas a assumirem um compromisso social com o projeto educativo em que estão envolvidos. No entanto, pelo cenário educacional geral no país, esses são dois pontos que ainda precisam ser bastante aperfeiçoados, no sentido de contemplar uma proposta de educação de qualidade.

A esse respeito, o documento de referência do tema Educação Integral no debate Nacional destaca que é necessário:

A reorganização desta jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, arte, esporte, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras (BRASIL, 2009, p. 39).

Na Educação Integral é necessário introduzir atividades diversificadas que contemplem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que o tempo se concretize em aprendizagens qualitativas e significativas. E assim, os alunos sejam engajados em atividades que os levem a refletir sobre o que estão aprendendo. Essa ideia do ‘tempo’, de como ele poderia ser bem aproveitado a serviço de uma formação humanística e mais holística do aluno, a professora Bernardete Gatti (s.d.) *apud* GUARÁ, 2006, p. 18) ressalta que:

Quanto à educação em horário integral, ela se configuraria como uma ampliação do tempo escolar diário, porém, **não penso que deveria, esse tempo, ser utilizado na forma de horário disciplinar**. Esta ampliação comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, realizado por **atividades, oficinas, experiências**, onde (sic) os alunos pudessem trabalhar, não só com os saberes, mas com coisas, **cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los**, sob orientação de profissionais diversificados (Grifos nossos).

A quinta e última categoria de análise foi gerada a partir da seguinte pergunta: “*Como você acha que a Educação Integral contribuiu para você ter chegado ao Ensino Superior?*” Essa constitui um dos questionados mais diretos, com foco no objetivo da pesquisa. Em suas respostas, os sujeitos revelam como o Ensino Integral contribuiu para ingressarem em instituições superiores:

Somente os professores contribuíram para o meu ingresso (IRIS).

Em uma instituição integral a relação de alunos e gestores se torna grande, para minha formação a ajuda de diretores e pedagoga foi um ponto chave na minha decisão acadêmica (ACÁCIA).

Me ensinou como ia ser o meu dia a dia e os meus horários, foi bastante proveitoso (LÍRIO).

Percebe-se pela fala dos alunos que houve uma contribuição positiva do Ensino Integral para sua inserção no Ensino Superior. Fato que se deve a um trabalho escolar que favorece a construção de conhecimento e saberes significativos, suscitando o desejo de aprender. Assim, o percurso de formação do sujeito, revelado pelas falas dos interlocutores mostra momentos de aprendizagem, troca de experiências enriquecedoras, conhecimento da proposta da escola em Tempo Integral, reflexão e outros.

A esse respeito, Antunes e Padilha (2010, p. 54) compreendem que “o processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a leitura do Mundo coletiva”.

Pela fala dos alunos, agora estudantes do Ensino Superior, percebe-se que a experiência formativa que vivenciaram no Ensino Integral durante o Ensino Médio os instigou a desenvolverem habilidades e competências para a sua formação plena como porta e ponte de acesso ao Ensino Superior, sendo, portanto, capaz de provocar uma ação transformadora em suas vidas pessoais, como ‘sujeitos mais humanos’, como diz Santos (1999); e na sociedade, em geral.

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16)

Na perspectiva de uma formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões percebe-se então, que a escola, na medida do possível, busca uma adequação de tempo e espaço, contextualização do PPP e assim proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos. As narrativas ratificam que a Educação Integral é uma ferramenta de reconstrução da educação por meio da participação de todos: escola, comunidade, pais, professores e alunos. Todos juntos trabalham para a garantia do direito a uma aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das falas analisadas, foi possível evidenciar que o Ensino Integral contribuiu para a formação cidadã, oportunizando a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem e como elemento que favorece o acesso ao Ensino Superior. Ao descrever as concepções dos alunos acerca de Ensino Integral foi possível obter concordâncias nas respostas, o que traduz um sujeito de múltiplas dimensões. O Ensino Integral tem como desafio a incorporação de uma promoção de Educação Integral que compartilhe saberes e a ampliação dos direitos humanos e sociais, partindo da compreensão de um processo com mais qualidade e respeito à cidadania.

Ao descrever um cenário com inúmeras dificuldades, que tem como objetivo garantir a formação integral do sujeito faz-se necessário que os professores atuantes nessa realidade passem por uma formação continuada para o aperfeiçoamento de suas práticas, no que concerne ao atendimento da proposta de Educação Integral. Além disso, os sujeitos citaram a necessidade de maior investimento em elementos como: material didático e infraestrutura, correlação entre teoria e prática e adequação dos conteúdos. Essa visão demonstra um senso crítico e reflexivo da parte dos sujeitos pesquisados, que hoje estão no Ensino Superior e justamente, espera-se que eles adotem tal posicionamento.

Por fim, ao serem questionados diretamente sobre as contribuições do Ensino Integral para o acesso ao Ensino Superior – objeto central dessa discussão –, obteve-se como respostas, a reflexão sobre a prática, o aprendizado de novas e adequadas metodologias, a aquisição e o compartilhamento de conhecimentos, bem como, o contato com espaços diferenciados para aquisição da aprendizagem.

Desse modo, observou-se que o Ensino Integral contribuiu de forma significativa para o ingresso no Ensino Superior, formando assim, um sujeito para a transformação social, capaz de lutar por uma sociedade igualitária. O que se espera então, diante disso, é que haja, por parte das esferas governamentais, um maior investimento nessa proposta educativa, a fim de que seus resultados sejam cada vez mais promissores na construção da cidadania do jovem.

Referências

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã**: Educação Integral fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr., 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento final**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referencial para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História (s) da Educação Integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr., 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC: pesquisa e ação educacional**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PINKER, Steven. **Blank slate: the modern denial of human nature**. New York: Penguin, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS TERESINA CENTRAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL COURSES AT THE FEDERAL INSTITUTE OF PIAUÍ - TERESINA CENTRAL CAMPUS

Laudenides Pontes dos Santos

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015); Professora Titular do Instituto Federal do Piauí – IFPI, Campus Teresina Central. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-4998-7419> E-mail: laudenides.pontes@ifpi.edu.br

Gabriel Santos de Sá

Discente do curso de ensino médio integrado em Mecânica do IFPI.
E-mail: gabrielsantossa15@gmail.com

Sarah Raquel de Sampaio Barbosa

Discente do curso de ensino médio integrado em Mecânica do IFPI.
E-mail: sarahhraqellsb@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como tema a inserção da educação ambiental nos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Piauí - *Campus* Teresina Central. Tem como objetivo geral analisar como se desenvolve a educação ambiental na formação dos alunos dos referidos cursos, por meio dos currículos destes, da prática dos professores e do entendimento dos alunos sobre meio ambiente. A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica sobre o tema; pesquisa documental, a partir da análise dos currículos dos cursos; e pesquisa de campo, mediante a aplicação de questionários com os professores e alunos dos cursos. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores dos cursos técnicos integrados em mecânica, informática e administração do *Campus* Teresina Central. Como resultados, verificou-se que se trata a educação ambiental em sala como tema transversal, o que

se deve também à ausência de disciplinas específicas para o tema. Constatou-se, ainda, que os alunos reconhecem a importância de estudar o meio ambiente, embora ainda não se reconheçam como sujeitos integrantes e responsáveis por esse meio. Verificou-se, inclusive, que esses discentes identificam os problemas ambientais presentes em sua cidade e desejam aprender mais sobre eles. Conclui-se que é preciso procurar meios para aprimorar o ensino dessas questões para que cada vez mais sejam formados cidadãos conscientes de seu papel na preservação ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental. Ensino médio. Meio ambiente. Cidadania.

ABSTRACT

This article has as its theme the insertion of environmental education in integrated high school courses at the Federal Institute of Piauí - Teresina Central Campus. Its general objective is to analyze how environmental education develops in the training of students in these courses, through their curriculum, teachers' practice and students' understanding of the environment. The adopted methodology was bibliographic research on the theme; documentary research, based on the analysis of course curriculum; and field research, through the application of questionnaires with the teachers and students of the courses. The subjects of the research were students and teachers of the integrated technical courses in mechanics, informatics and administration of the Teresina Central Campus. As a result, it was found that environmental education in the classroom is a transversal theme, which is also due to the absence of specific subjects for the theme. It was also found that students recognize the importance of studying the environment, although they do not yet recognize themselves as integral and responsible subjects for this environment. It was also verified that these students identify the environmental problems present in their city and want to learn more about them. We conclude that it is necessary to look for ways to improve the teaching of these issues so that more and more citizens are formed aware of their role in environmental preservation.

Keywords: Environmental education. High school. Environment. Citizenship.

INTRODUÇÃO

Entende-se como meio ambiente o conjunto indissociável entre os recursos naturais e homem. Após a Revolução Industrial, o homem passou a dominar técnicas e tecnologias capazes de transformar mais rapidamente o meio natural. Trazidos pelo contexto industrial, o consumo acelerado e a urbanização trouxeram muitas modificações aos ambientes naturais e, por vezes, até desastres ambientais.

Durante muito tempo, concebeu-se o meio ambiente como uma fonte inesgotável de recursos, daí porque pouco se falava em promover ações para a sua preservação. Somente na segunda metade do século XX, a população mundial começou a buscar meios para, de forma institucionalizada, garantir a conciliação entre desenvolvimento econômico e um ambiente mais equilibrado.

Um dos instrumentos discutidos e conhecidos para um meio ambiente saudável é a educação ambiental, por meio da qual é possível formar cidadãos conscientes de seu papel enquanto agentes transformadores do meio em que vivem. Nesse contexto, este trabalho visa a discutir a importância da educação ambiental na educação formal, enquanto componente dos cursos

técnicos integrados, considerando-se a imprescindibilidade dessa consciência ambiental para a formação profissional e cidadã.

A educação ambiental e a consciência da necessidade de ter um meio ambiente equilibrado para todos pode desenvolver-se em ambientes formais, como escolas, corporações, instituições, assim como espaços não formais. A escola é um ambiente privilegiado para a formação de consciência ambiental, uma vez que se pode trabalhar o meio ambiente dentro dos currículos, de forma transversal ou por meio de projetos interdisciplinares.

Nessa perspectiva, os cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Piauí têm como objetivo oferecer uma formação de ensino médio aliada a uma qualificação profissional. Deveras, é pertinente o oferecimento de uma formação cidadã para que esse futuro profissional entenda o seu papel como modificador do meio ambiente, refletindo sobre suas ações em prol de um meio ambiente mais equilibrado.

METODOLOGIA

A realização desta pesquisa norteia-se por uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, uma vez que se pauta em dados quantitativos e qualitativos para a realização das análises. No entendimento de Creswell (2007, p. 35), na pesquisa quanti-qualitativa ou de métodos mistos,

a coleta de dados também envolve a obtenção de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Essa escolha possibilitou uma caracterização mais acurada dos sujeitos da pesquisa. Primeiramente, utilizaram-se os dados quantitativos para traçar um perfil dos alunos pesquisados, quanto aos aspectos socioeconômicos e culturais. Em um segundo momento, a partir da análise dos dados qualitativos das respostas fornecidas por professores e alunos, foi possível conhecer como eles entendem o meio ambiente e o relacionam com a sua formação cidadã e profissional.

Dessa forma, empregaram-se os seguintes procedimentos na pesquisa: pesquisa bibliográfica acerca do tema em questão; análise documental dos currículos dos cursos estudados; pesquisa de campo, por intermédio da aplicação das entrevistas junto aos professores dos respectivos cursos; aplicação dos questionários com os alunos; tabulação dos dados quantitativos; organização das tabelas; análise dos dados qualitativos; e disposição dos resultados em gráficos e tabelas.

A análise do currículo dos cursos, da prática dos professores e da forma como os alunos entendem o meio ambiente e a sua importância teve como propósito: verificar as disciplinas voltadas para os temas ambientais; identificar como os professores inserem o tema *meio ambiente* em suas aulas; observar como os alunos entendem o meio ambiente e a relevância de manter ações em prol de um meio ambiente equilibrado, a fim de contribuir para um fazer pedagógico que considera a educação ambiental como parte fundamental da formação cidadã e profissional.

Dessa forma, nesta pesquisa, como instrumentos, adotaram-se a entrevista estruturada e o questionário de perguntas abertas e fechadas (RICHARDSON, 2007). As entrevistas foram aplicadas com os professores e tiveram a finalidade de identificar como esses profissionais trabalham os temas ambientais em suas disciplinas.

Os dados qualitativos alcançados com as perguntas abertas dos questionários foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, técnica que visa à identificação dos elementos relevantes para responder à questão a que se propõe esta pesquisa e estabelecer categorias de análise acerca da inserção da educação ambiental nos cursos integrados ao médio. A propósito, Franco (2007) designa a análise de conteúdo como um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem.

A investigação organizou-se mediante as seguintes fases: leitura do material coletado; definição de categorias de acordo com as respostas dos alunos e professores; tratamento quantitativo dessas respostas, de modo a identificar como apareciam, por meio de cálculos de frequências e porcentagens; disposição desses dados em gráficos e tabelas, conforme as categorias pré-estabelecidas; e interpretação qualitativa dos resultados.

O campo desta investigação foram os cursos integrados ao médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus* Teresina Central. Para tanto, investigaram-se os Cursos Integrados em Informática, Administração e Mecânica.

Os sujeitos da pesquisa foram 270 alunos, assim distribuídos: 107 alunos de 1º ano; 87 alunos de 2º ano; 75 alunos de 3º ano; e 5 professores dos respectivos cursos aludidos. Assim, definiu-se a amostra com base no número de alunos matriculados nessas séries no ano letivo de 2019, quando se executou a pesquisa.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA A SUSTENTABILIDADE

Nas últimas décadas, presencia-se um significativo crescimento de pautas ambientais, movimentos ambientalistas e interesse pela preservação ambiental. A partir do agravamento de problemas ambientais, como poluição, extinção de espécies, mudanças climáticas, atina-se que o mau uso dos recursos naturais pode gerar vários impactos negativos na vida de todos os seres vivos. Isso, porém, não tem sido suficiente para conter o processo de degradação ambiental em curso.

O modo de produção capitalista, baseado na produção e no consumo em massa, demanda uma grande quantidade de recursos naturais, os quais nem sempre são explorados de forma sustentável. De acordo com Reigota (2001, p. 9),

[...] o problema ambiental não está na quantidade de pessoas que existe no planeta e que necessita consumir cada vez mais os recursos naturais para se alimentar, vestir e morar. É necessário entender que o problema está no excessivo consumo desses recursos por uma pequena parcela da humanidade e no desperdício e produção de artigos inúteis e nefastos à qualidade de vida.

Diante dessa realidade, muitas questões foram e são levantadas, tais como: qual o grau de comprometimento dos recursos naturais, resultado da exploração econômica? Se o desenvolvimento é necessário, qual o preço a humanidade está disposta a pagar por ele?

As possíveis respostas para as indagações envolvendo a conciliação entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental passam, necessariamente, pela participação do corpo social. Nesse âmbito, é necessário que a sociedade se sensibilize para o problema e esteja disposta a contribuir para um meio ambiente equilibrado. Visando a atingir tal objetivo, a educação ambiental mostra-se como uma das

[...] ferramentas existentes para a sensibilização e capacitação da população em geral,

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS TERESINA CENTRAL

principalmente no ambiente escolar, sobre os problemas ambientais. Com ela, busca-se desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais e a necessidade urgente de nos debruçarmos seriamente sobre eles (MARCATTO, 2002).

As discussões mais organizadas sobre a questão ambiental despontaram, sobretudo, na segunda metade do século XX. Em 1962, com a publicação do livro *Primavera Silenciosa (Silent Spring)*, de Rachel Carson – que criticava os efeitos ecológicos da utilização generalizada de insumos químicos e do despejo de detritos industriais no ambiente – voltou-se a atenção para os efeitos nocivos do novo modo de produção.

Os protestos e as manifestações questionando os valores da sociedade capitalista e problemas de ordem social e políticas que ocorreram nos anos 50 e 60, criaram um clima favorável para o envolvimento da sociedade civil e impulsionaram o fortalecimento dos movimentos sociais em torno dos quais se agrega e amplia o ambientalismo, e se ergue a bandeira da ecologia (RAMOS, 2001, p. 202).

Em 1972, um grupo de trinta especialistas reuniu-se na Itália, a convite de um empresário preocupado com as questões ambientais, para debater sobre “a crise atual e futura da humanidade”. O Clube de Roma elaborou um relatório chamado *Os limites do crescimento*, por meio do qual chegaram à conclusão de que se a humanidade continuasse a consumir os recursos naturais como na época, por consequência da industrialização, eles esgotar-se-iam em menos de cem anos. No mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou na Suécia a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, oportunidade em que se criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

Já em 1975, no Congresso de Belgrado, promoveu-se a elaboração da Carta de Belgrado, um marco conceitual no tratamento das questões ambientais que estabeleceu as metas e os princípios para a educação ambiental, definindo-a como um processo que visa a

[...] formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam [...] (SEARA FILHO, 1987, p. 40).

No ano de 1977, ocorreu um dos eventos mais importantes para a educação ambiental: a Conferência de Tbilisi. Nesse encontro, definiram-se os objetivos e as estratégias para a educação ambiental em nível global. De acordo com essa Conferência, a educação ambiental passa a ser entendida como um processo de clarificação de conceitos e mudança de atitude em relação ao meio, de forma a aprimorar a relação dos seres humanos conforme a sua cultura em relação ao meio que vivem. Ademais, é vista como uma forma de trazer melhoria na qualidade de vida, por meio de tomadas de decisões mais éticas em relação à questão ambiental.

A década de 1990, influenciada pelo processo de globalização, foi palco para o acontecimento de várias conferências sobre meio ambiente e educação ambiental, a exemplo da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) e do Fórum Global – Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, ocorridos no Rio de

Janeiro. Com a participação de chefes de Estado de mais de 130 países, as discussões partiram do princípio de que *A preservação não pode impedir o desenvolvimento econômico e social*.

Dentre os documentos produzidos, destacam-se a Carta da Terra e a Agenda 21. A primeira, conceituada por Marcatto (2002) como uma declaração de princípios da ECO92, sem força de lei e sem detalhamento de medidas concretas a serem adotadas, ou seja, tinha caráter simbólico. Já a Agenda 21 é o Documento Operacional da ECO92, reafirmando os princípios de Tbilisi e constituindo-se como um plano de ação.

Em 1997, na cidade de Thessaloniki, na Grécia, promoveu-se a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cuja discussão principal se pautou na educação e conscientização pública para a sustentabilidade. Considera-se esse evento como um dos mais importantes para a educação ambiental nos anos 1990.

Em suma, propõe-se que a educação ambiental seja um processo integral, dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas, formal ou informalmente, passem a ser agentes transformadores, participando ativamente da busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle do uso dos recursos naturais, a fim de obter uma melhora na qualidade de vida para toda a população.

Logo, apresenta-se a educação ambiental como uma forma de sensibilização e capacitação sobre os problemas ambientais, com participação ativa e democrática da sociedade civil, porquanto a realidade mostra que somente a participação do Estado, com leis, fiscalização, normas e regulamentos, não é totalmente eficaz, tendo em vista o processo de degradação ambiental em curso.

Por conseguinte, a educação ambiental emerge como um poderoso meio de ação para a mudança desse estado, pois é por intermédio dela que se consegue envolver mais agentes sociais na causa ambiental.

Há uma demanda atual para que a sociedade esteja mais motivada e mobilizada para assumir um papel mais propositivo, bem como seja capaz de questionar, de forma concreta, a falta de iniciativa de governo na implementação de políticas ditadas pelo binômio da sustentabilidade e do desenvolvimento num contexto de crescente dificuldade na promoção da inclusão social (JACOB, 2003, p. 192).

Por certo, a educação ambiental tem como objetivo atingir o público em geral por meio da educação informal, que envolve todos os segmentos da população, e por meio da educação formal, que agrega estudantes, professores e profissionais envolvidos em cursos de treinamentos sobre a temática. Essa distinção é puramente didática, pois a educação ambiental parte do pressuposto de que “todas as pessoas devem ter oportunidade de acesso às informações que lhes permitam participar ativamente na busca de soluções para os problemas ambientais atuais” (MARCATTO, 2002, p. 16).

Isso posto, atesta-se que a participação efetiva da população na preservação dos recursos naturais é fundamental. Então, com uma educação ambiental escolar bem-sucedida, seria fácil estabelecer na sociedade uma consciência crítica em relação ao meio ambiente. Isso porque indivíduos ambientalmente educados teriam grande cooperação nesse processo, analisando e criando soluções relacionadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS TERESINA CENTRAL

Finalmente, pode-se dizer que a educação ambiental intenta conscientizar, construir práticas e valores sobre o meio ambiente.

A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade. Para isso, é importante que, mais do que informações e conceitos, a escola se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas do que teóricas para que o aluno possa aprender a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental (MEDEIROS *et al.*, 2011, p. 2-3).

À vista desse entendimento, reputa-se que as diretrizes curriculares devem considerar a temática ambiental como imprescindível para a formação de cidadãos críticos e atuantes. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância de uma educação que considere as questões ambientais:

Nesse contexto, fica evidente a importância de educar os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente (BRASIL, PCN, 1997, p.181).

Outra questão meritória é relacionar a educação ambiental com a vida do aluno, para que aconteça de forma contextualizada, do modo que o discente identifique, a partir do meio em que vive, a sua contribuição como agente para um meio ambiente equilibrado. Portanto, qualquer política nacional, regional ou local de educação formal que se estabeleça deve levar em consideração a diversidade brasileira e a riqueza de experiências. Isso apresenta-se como um grande desafio para o Brasil.

Na Educação Ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno, procurando levantar os principais problemas da comunidade, as contribuições da ciência, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles (REIGOTA, 2001, p. 26-27).

Uma das primeiras leis tratando sobre educação ambiental no Brasil é a Lei Federal nº 6938, de 1981, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente, assegurando “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida” (BRASIL, 1981). A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 225, § 1º, VI, que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações; cabendo ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988, p. 131).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) reafirmou os princípios definidos na Carta Magna. No ano de 1997, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), onde se definiu o meio ambiente como um tema a ser trabalhado

transversalmente por disciplinas já constantes no currículo, de forma que permeie toda a prática educativa.

As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia são as tradicionais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos aqui relacionados, pela própria natureza dos seus objetos de estudo. Mas as demais áreas ganham importância fundamental, pois, cada uma, dentro da sua especificidade, pode contribuir para que o aluno tenha uma visão mais integrada do ambiente (BRASIL, 1997, p. 194).

No dia 27 de abril de 1999, instituiu-se a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). A Lei estabelece que todos têm direito à educação ambiental, que deve ser trabalhada de forma transversal em todos os níveis da educação.

Nas escolas, a educação ambiental deverá estar presente em todos os níveis de ensino, como tema transversal, sem constituir disciplina específica, como uma prática educativa integrada, envolvendo todos os professores, que deverão ser treinados para incluir o tema nos diversos assuntos tratados em sala de aula. (BRASIL, 1999, s.p.).

Atualmente, com a aprovação das Bases Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino médio, considera-se que nesse período da escolarização, o aluno deverá optar por um itinerário formativo (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias; e Formação técnica e profissional), a partir do qual desenvolverá sua formação de maneira mais especializada.

Esse cenário suscita a discussão de alguns pontos: as escolas e os professores estão preparados para esse novo contexto? Como o aluno terá acesso à educação ambiental, que é trabalhada como tema transversal, uma vez que terá de escolher por um itinerário específico?

Reis *et al.* (2017, p. 88) ao analisarem a inserção da educação ambiental na BNCC, afirmam que “mesmo sabendo que a EA não é uma disciplina curricular, é um falha não aparecer nem uma vez, nos PCN’s, referência à mesma, nem sugestão de como cada conteúdo mínimo pode contribuir no processo da EA”.

Esse cenário torna ainda mais desafiador o trabalho dos professores ao procurarem formas multi, inter e transdisciplinares para inserir a educação ambiental no cotidiano escolar. Contudo, sabe-se que a inserção da educação ambiental na escola é um desafio que não passa apenas pela formalização dos currículos, mas pela formação dos professores e pelo envolvimento dos discentes.

Nessa perspectiva, a adoção de novos comportamentos em relação ao meio ambiente parte de uma quebra de paradigmas, como o da submissão da natureza pelo homem e conscientização de que uma vez que ele faz parte da natureza, a conservação dos dois está inter-relacionada.

A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A análise dos componentes curriculares das disciplinas de formação básica que compõem o currículo dos Cursos de Ensino Médio Integrado de Administração, Mecânica e Informática evidenciou que somente as disciplinas de Geografia, Biologia e Sociologia fazem menção explícita, em suas respectivas ementas, a temas relacionados ao meio ambiente.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS TERESINA CENTRAL

Na disciplina de Geografia, tanto na 1ª quanto na 2ª série encontraram-se os seguintes conteúdos: Biomas – localização, características atividades econômicas de degradação ambiental; Noções de geologia, geomorfologia, climatologia, hidrografia, pedologia e vegetação brasileiras; Brasil: características socioambientais e econômicas.

O conteúdo de Sociologia, em sua ementa, traz uma abordagem específica ao assunto meio ambiente. Já em Biologia, na ementa de 3º ano, o assunto abordado é Ecologia, que corresponde ao estudo das relações entre os seres vivos e o meio ambiente.

Depois de examinadas as ementas das disciplinas básicas, avaliaram-se as disciplinas de formação específica de cada curso (Administração, Mecânica e Informática). Assim, em Higiene e Segurança do Trabalho, e Mecânica Automotiva e Manutenção Industrial, do Curso de Mecânica de 1º e 2º ano, respectivamente, há menção ao meio ambiente nas ementas.

Além disso, verificou-se uma disciplina que trata, exclusivamente, da questão ambiental: Ecoeficiência, uma disciplina de 1º ano do Curso de Administração, que tem uma carga horária de 60h e um total de duas aulas semanais. O conteúdo da ementa de Ecoeficiência é:

Gestão social e ambiental. Políticas ambientais e sociais nas organizações. Desenvolvimento sustentável e crescimento econômico. Legislação ambiental brasileira, incluindo os principais instrumentos jurídicos que tratam do Licenciamento Ambiental e da exploração do espaço rural. Ecoeficiência das empresas. Avaliação da implantação da ISO 14000 no Brasil e no mundo além das principais implicações no dia-a-dia das empresas (IFPI, 2016, p. 33).

Em face do exposto, pode-se concluir que a inserção da temática ambiental ainda aparece de maneira tímida nos currículos, embora ela possa ser trabalhada juntamente com outros conteúdos. Somente um dos cursos trouxe uma disciplina específica, que foi o de Administração.

VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Embora se tenham enviado 20 formulários pelo *Google Forms*, apenas cinco professores os responderam. Cada docente foi designado como sujeito 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente. A eles perguntou-se sobre a concepção pessoal de meio ambiente e a importância dada para o tema (Quadro 1).

Todos os professores citados ressaltaram a importância do ensino do meio ambiente em sala de aula, e consideraram, igualmente, o homem como elemento constituinte desse meio. Aliás, destacaram a relevância de trabalhar esse conhecimento, entre outras razões, porque é necessário conhecer o meio em que se vive e a sobrevivência do próprio homem requer um meio ambiente equilibrado.

Quadro 1- Concepções dos professores sobre meio ambiente

Sujeitos	Conceito de meio ambiente	Importância do conhecimento sobre meio ambiente
Sujeito 1	“Todo o ambiente habitado ou não por organismos biológicos”.	“Pois sem o conhecimento do local que habitamos, não temos a noção de espaço físico para o bem viver”.
Sujeito 2	“É o espaço que engloba toda a natureza e as transformações da civilização”.	“Devemos trabalhar o progresso em longo prazo, logo, devemos considerar as transformações realizadas em nosso meio”.
Sujeito 3	“Meio ambiente é toda a interação entre o homem os animais e os elementos naturais da paisagem”.	“Pois as pessoas precisam entender que fazem parte da natureza se a natureza não está em equilíbrio, todos sofrerão as consequências. Tendo consciência disso todos podem fazer o seu papel para um meio ambiente equilibrado”.
Sujeito 4	“Conjunto de fatores químicos, físicos e biológicos, e suas inter-relações que regem a vida na terra”.	“Fundamental o conhecimento dos vários sistemas e suas inter-relações para o uso sustentável e sua conservação”.
Sujeito 5	“Tudo que me cerca”.	“Pois, no meu entender meio ambiente e todo o meu espaço. Não só o relativo à natureza. É, também, a minha forma de ser e estar no mundo”.

Fonte: Pesquisa direta (out. 2019).

Para aprimorar essa visão e desenvolver práticas que facilitem o desenvolvimento desses conhecimentos e dessas habilidades, assimila-se a necessidade de capacitação desses profissionais no tema da educação ambiental, pois “se devemos mudar pela educação, a primeira coisa que precisamos fazer é capacitar o professor que é o principal agente dessa mudança” (COSTA, 2002, p.35).

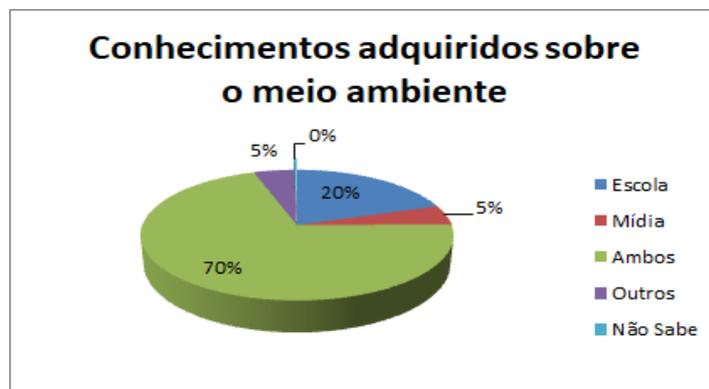
Indagou-se, ainda, aos sujeitos da pesquisa, como eles inseriram os aspectos relacionados ao meio ambiente em suas aulas, seguindo o princípio de transversalidade do tema. Como resultado, detectaram-se três formas de trabalho com as questões sobre o meio ambiente: três professores afirmaram que trabalham por meio de conteúdo específicos, dentro do projeto pedagógico dos cursos; dois afirmaram que a inserção ocorre no cotidiano das aulas; e um afirmou que já executou projetos relacionados à questão ambiental.

VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL

Aplicaram-se 270 questionários para alunos de 1º, 2º e 3º anos dos Cursos de Administração, Mecânica e Informática. Em sua maioria, eram do sexo masculino (57%), sendo 43% do feminino. A faixa etária variou de 14 a 22 anos: 16 anos (36%); 17 anos (27%); e 15 anos (20%).

É muito importante que os estudantes tenham acesso à informações confiáveis e que possibilitem reflexão. Dessa forma, quando se questionou sobre a principal fonte da qual recebem informações sobre meio ambiente, chegou-se aos seguintes resultados (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Fonte de conhecimento sobre meio ambiente



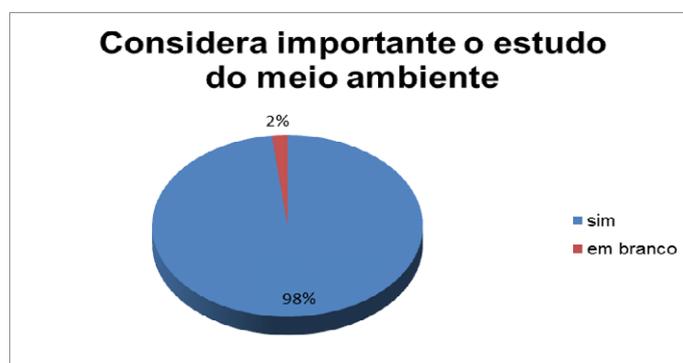
Fonte: Pesquisa direta (out. 2019).

Por meio desses resultados, constatou-se que a maior parte dos alunos afirma que é na escola onde adquirem mais conhecimento sobre o meio ambiente, o que reforça o papel dessa instituição como formadora de opinião e de uma consciência ambiental. A escola é também um espaço notável para o debate sobre o que é veiculado pela mídia, ajudando a refletir sobre as notícias e não as considerar como verdades absolutas.

Diante disso, o educador deve construir uma prática de ensino eficiente em sintonia com a realidade, que contribua para a conscientização do educando, permitindo-o perceber, avaliar e refletir sobre a sociedade e principalmente suas ações de transformar o ambiente em que convive. (POLI, SIGNORINI, 2012, p. 96).

Sobre a importância do estudo de assuntos relacionados ao meio ambiente em sala de aula, os resultados são os seguintes (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Importância de aprender sobre meio ambiente



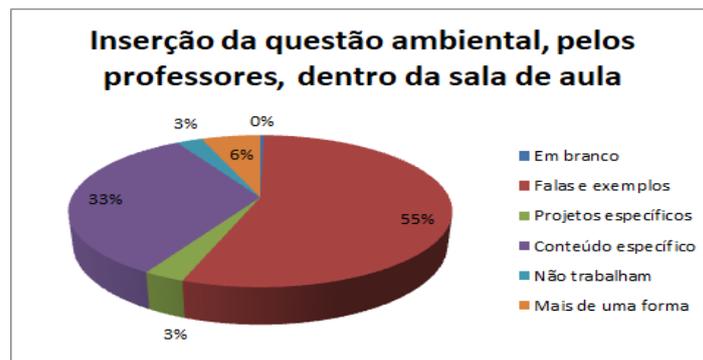
Fonte: Pesquisa direta (out. 2019).

Como é possível visualizar no Gráfico 2, a maioria dos alunos considera muito importante o estudo do meio ambiente, ressaltando, em suas respostas, a notabilidade do tema na sociedade atual.

Em seguida, perguntados sobre a inserção da questão ambiental pelos professores, os alunos responderam, em sua maioria (55%), que os docentes trabalham a questão ambiental por meio de suas falas no contexto da aula.

Seguindo a diretriz de transversalidade para o tema da educação ambiental, essa resposta também corrobora o que já havia sido relatado pelos professores (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Inserção da questão ambiental pelos professores, na visão dos alunos



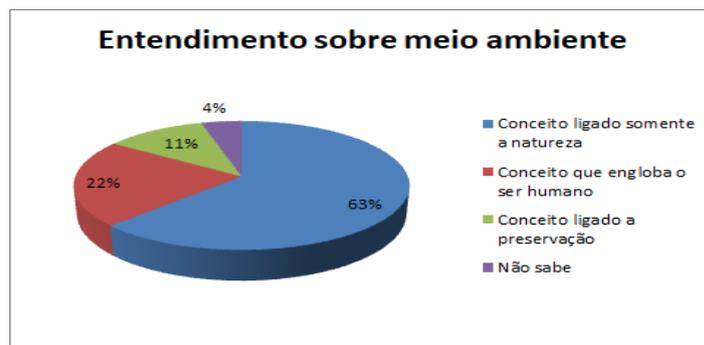
Fonte: Pesquisa direta (out. 2019).

A forma como se discute as temáticas em sala de aula depende, em grande parte, das concepções dos professores, sobretudo, em temas relacionados à questão ambiental, os quais se revelam transversais e não obrigatórios. Nessa direção, é preciso, primeiramente, que se tenha uma consciência ambiental formada para que se possa trabalhar nesse sentido junto ao alunado.

Para isso, o professor precisa buscar junto com os discentes mais informações, com o objetivo de desenvolver neles uma postura crítica diante da realidade ambiental e de construir uma consciência global das questões relativas ao meio ambiente para que possam assumir posições relacionadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria (MEDEIROS, *et al.*, 2011, p. 3).

Na sequência, indagou-se aos alunos sobre o entendimento deles em relação ao conceito de meio ambiente. Os resultados estão agrupados nas seguintes categorias: conceito relacionado somente à natureza, não incluindo humanidade; conceito que engloba os seres humanos; e conceito ligado à preservação da natureza (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Concepções dos alunos sobre meio ambiente



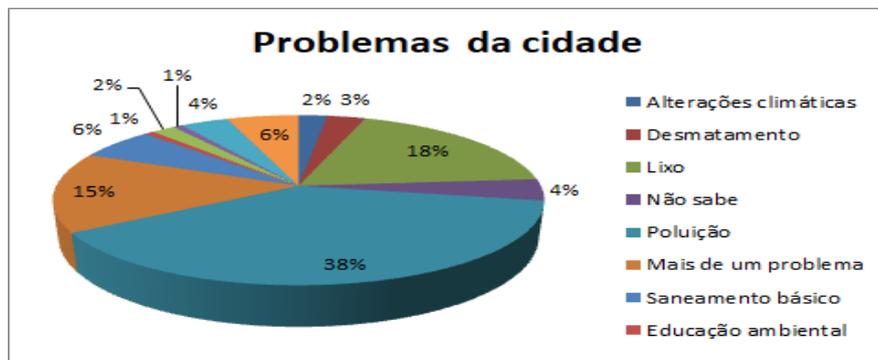
Fonte: Pesquisa direta (out. 2019).

Em sua maioria (63%), os alunos consideram o meio ambiente como algo ligado somente à natureza em si, não observando, portanto, o ser humano enquanto integrante desse meio. Apenas 22% apontaram, em suas respostas, o homem como elemento dependente e transformador desse meio.

Logo, denota-se a necessidade de mudança na concepção de natureza, não apenas como repositório de recursos, mas como moradia da humanidade, que precisa estar saudável para que todos possam ter uma boa qualidade de vida: esse é um dos papéis da educação ambiental.

Outrossim, perguntou-se aos alunos quais os problemas ambientais observados por eles em sua cidade e a importância da discussão sobre esses problemas em sala de aula (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Problemas ambientais da cidade, na visão dos alunos



Fonte: Pesquisa direta (out. 2019).

Os problemas citados com mais frequência nas respostas foram: lixo e poluição. Isso demonstra que tais reverses estão presentes no cotidiano da cidade, sendo vivido e percebido pelos alunos. Na educação ambiental, é importante apresentar um ensino capaz de contextualizar a vida do aluno.

Se a realidade em que está inserido o adolescente não for levada em consideração, no processo de ensino-aprendizagem ele não encontra identidade entre si próprio e o conteúdo oferecido pela escola. Nessas condições, o conteúdo se torna distante do aluno por isso pouco interessante. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 344).

Por último, questionou-se aos discentes quais disciplinas em que eles observavam um tratamento maior, em sala de aula, das questões ambientais. Como resultado, detectou-se, a partir das respostas, que geografia e biologia são disciplinas que mais trabalham o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada, foi possível concluir que se trabalha a educação ambiental no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em conformidade com os Parâmetros Nacionais de Educação, permeando os projetos pedagógicos dos cursos de forma transversal, ainda que implicitamente.

Os resultados indicam uma realidade educacional complexa, que precisa ser trabalhada de forma mais eficaz, tendo em vista a relevância que o tema *meio ambiente* exerce na sociedade.

É patente a importância que os alunos atribuem à questão ambiental, por meio de suas respostas nos questionários. Todavia, as respostas sobre o conceito de meio ambiente ainda não refletem uma consciência de cidadão constituinte do meio ambiente e responsável por ele, evidenciando uma das deficiências que a educação ambiental deve suprir na formação dos alunos.

Além disso, é oportuno salientar o papel dos professores no processo educativo, porquanto se constatou que eles inserem a educação ambiental em suas falas e exemplos no dia a dia, em sala de aula. Ademais, os docentes reconhecem a notoriedade do tratamento das questões ambientais.

Depreendeu-se na investigação apenas uma disciplina que trata especificamente do meio ambiente. *Ecoeficiência* é uma disciplina de 1º ano do Curso de Administração, e mostra-se como exemplo de inclusão da educação ambiental nos conteúdos técnicos.

Partindo do pressuposto de que educação ambiental é indispensável para a superação do quadro atual, pondera-se que ainda fica evidente a necessidade de intensificar as discussões sobre a questão ambiental, sobretudo na escola, a fim de romper antigos paradigmas que consideram o meio ambiente como fonte inesgotável, colocando toda a responsabilidade pela sua preservação para os órgãos governamentais.

Não obstante, somente uma sociedade consciente de seu papel de contribuir para esse fim e de cobrar ações sustentáveis poderá construir um meio ambiente equilibrado.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Escola e televisão. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 343-351.

BONZI, R. S. Meio século de Primavera silenciosa: um livro que mudou o mundo.

Desenvolvimento e meio ambiente, UFPR, n. 28, p. 207-215, jul./dez. 2013.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_225_.asp. Acesso em: 10 jan. 2019.

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS TERESINA CENTRAL**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr.1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 10 jan. 2019

COSTA, P. A. Fundamental educação ambiental. **Senac e educação ambiental**: revista do Senac, Rio de Janeiro, n. 1, p. 34-37, jan./mar. 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CZAPSKI, S. A. **Implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1998.

DIAS, G. F. **Educação ambiental princípios e práticas**. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - IFPI. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma integrada**. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - IFPI. **Projeto pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma integrada**, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - IFPI. **Projeto Político-Pedagógico do IFPI**. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/cursos/documentos-dos-cursos/ppc/PPCDSMTERNovo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - IFPI. **Organização Didática do IFPI**, 2018. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/IFPI_organizacaoDidatica_2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

MARCATTO, C. **Educação ambiental**: conceitos e princípios. 1. ed. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MEDEIROS, A. B. *et al.* A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 38).

POLI, A.; SIGNORINI, T. A inserção da educação ambiental na prática pedagógica. **Ambiente & Educação**, v. 17, n. 2, 2012.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 18, p. 201-218, 2001.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos, n. 292).

REIS, Laís Nayara Gonçalves dos *et al.* Educação ambiental frente à reforma do ensino médio no Brasil. **Fórum Ambiental do Alta Paulista**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 78-89, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SEARA FILHO, G. Apontamentos de introdução à educação ambiental. **Revista Ambiental**, ano 1, v. 1, p. 40-44, 1987.

SILVA, D. G. **A importância da educação ambiental para a sustentabilidade**. 2012. Disponível: em <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/danise-guimaraes-da-silva.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, W. I.; OLIVEIRA, J. G. R. Práticas de educação ambiental nas aulas de geografia do ensino médio: reciclando velhos hábitos. **Revbea**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 275-294, 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN¹

PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING: IMPACTS AND POSSIBILITIES OF PNAIC ON THE BASIC EDUCATION OF THE RIACHO DA CRUZ/RN CITY

Revelucia de Paiva Freitas

Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2020). Professora Pedagoga da Creche e Pré-escola Mundo Feliz.

Jássio Pereira de Medeiros

Graduado e mestre em Administração; Doutor em Educação; Professor do IFRN.
E-mail: jassio.pereira@ifrn.edu.br

RESUMO

A presente investigação foi desenvolvida com o objetivo de analisar os impactos e possibilidades que a formação oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem proporcionado aos professores da educação básica no município de Riacho da Cruz/RN. Foram realizadas entrevistas estruturadas com cinco professores, um Coordenador Pedagógico, um Secretário da Educação e um Orientador de estudos, todos da Rede Municipal de Riacho da Cruz/RN. Os resultados identificaram que as formações foram um importante mecanismo de compartilhamento de saberes e de aprendizagem, estabelecendo-se uma rede de trocas de experiências, construção do conhecimento, impactando positivamente na confiança e a instrumentalização dos professores frente aos desafios associados à sua atuação no município em estudo.

Palavras-chave: Formação continuada. PNAIC. Educação Básica.

¹ Este artigo é resultado de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Pública.

ABSTRACT

This paper intends to analyse the impacts and possibilities that the teacher training offered by the National Literacy Program at the Right Age (PNAIC) has provided to basic education teachers in the municipality of Riacho da Cruz/RN. We did interviews with five teachers, a Pedagogical Coordinator, a Secretary of Education and a Study Advisor, all from the Municipal Network of Riacho da Cruz/RN. The results identified that teacher training was an important mechanism for sharing knowledge and learning, establishing a network for exchanging experiences, get knowledge, positively impacting teachers' confidence and instrumentalization in the face of the challenges associated with their work.

Keywords: *Continuing education. PNAIC. Basic education.*

INTRODUÇÃO

As políticas públicas relativas ao Sistema Educacional Brasileiro, desde a criação do Ministério da Educação (MEC), em 1930, vêm passando por constantes mudanças. Mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, que instituiu aos estados e municípios a autonomia de definir o currículo que melhor atenda a sua comunidade, com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Porém, até os dias atuais as políticas públicas educacionais continuam sofrendo alterações, e estas devem ser orientadas e estar em consonância com a Lei 9.394/1996, a qual regulamenta todos os níveis da educação no Brasil.

Pensar em formação de professores é pensar em momentos reflexivos que precisam ser repensados e reestruturados para assegurar uma ação docente efetiva, que promova aprendizagem com qualidade. E, nos últimos anos, muito se tem investigado e discutido acerca de políticas públicas que propiciem a formação de professores, dentre as quais destaca-se a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), no ano de 1996; posteriormente Fundeb, em 2006; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. Além disso, tem-se também os documentos que regem a Educação Básica como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017; e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte para Educação Infantil e Ensino fundamental, no ano de 2019.

Essas políticas públicas educacionais devem ser entendidas como um meio de construção de valores e conhecimentos, que possibilitem o pleno desenvolvimento do educando, de modo que ele seja capaz de compreender o mundo ao seu redor, defenda seus ideais e exerça a cidadania. Corroborando esta vertente, este estudo terá como objetivo analisar os impactos e possibilidades que a formação oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tem proporcionado aos professores da educação básica no município de Riacho da Cruz/RN.

INICIATIVAS CENTRADAS NO PROTAGONISMO DOCENTE – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que foi criado em 2012, numa articulação conjunta dos governos Federal, Distrital, Estadual e Municipal.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN

O desafio principal do PNAIC implica na alfabetização na idade certa, ou seja, alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Para tanto, todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, (1º ano, 2º ano, 3º ano) e nas classes multisseriadas do Ensino Fundamental, terão que planejar suas atividades escolares em consonância com os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC.

O PNAIC é um Programa desenvolvido em nível nacional e teve como precursor o Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas para professores alfabetizadores. O Programa aqui estudado tem explícito, em seus constructos e nas práticas de formação, o propósito de formar “professores inventivos e produtivos que possuam identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não como mero reprodutor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Em todo o Brasil, a formação do PNAIC articulou-se no final do ano de 2012 e durante os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, ofertando formação para os professores alfabetizadores e, no ano de 2017, além do Ensino Fundamental, houve a inclusão da Educação Infantil, e mais o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, s.d.), ambos na perspectiva de oferecer o acesso da criança à cultura escrita.

No decorrer dos anos de formação, os orientadores e professores receberam certificados que computavam a formação que estes haviam recebido, bem como a carga horária de formação, com vistas a melhorar o currículo e o conhecimento dos que participavam.

Para a realização das formações o MEC organizou a equipe de trabalho assim estabelecida: Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Professor Formador, Supervisor Pedagógico, Coordenador Local, Orientador de Estudo, Professor Alfabetizador. Esses perfis eram cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

Implementação do PNAIC

Instituído no Brasil segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC configura-se num compromisso nacional e solidário entre o MEC e as secretarias estaduais, distritais e municipais, tendo como princípio básico alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade (BRASIL, 2012). O Lançamento do Pacto ocorreu em 08 de novembro de 2012. Objetivava-se a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, denotando forte orientação para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nestas áreas.

O Programa concedeu, aos participantes, bolsas regulamentadas pela Resolução/CD/FNDE nº 12, de 08 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por intermédio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), com os seguintes valores:

I – ao coordenador-geral da IES: R\$ 2.000,00 (dois mil reais); II – ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); III – ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); IV – ao formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais); V – ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); VI – ao orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e VII – ao professor alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais) (BRASIL, 2015, p. 49).

A formação Continuada de professores alfabetizadores tem como objetivo apoiar os docentes que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem, de modo articulado, os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC. Para Fusari e Franco (2006, p. 20), essa formação deveria ser não apenas permanente, mas

Em serviço, não por haver uma sequência de ações, o que comumente ocorre, mas por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação.

Os cadernos disponibilizados para os professores na primeira formação, no ano 2013, abordam conteúdos específicos de Língua Portuguesa e do ensino da Matemática, porém, no caderno de Apresentação do programa era possível perceber a preocupação dos idealizadores em tornar os professores interdisciplinares. No PNAIC pode-se encontrar a seguinte referência:

No caso dos projetos e das sequências, conhecimentos, habilidades e capacidades relativos a diferentes componentes curriculares são atendidos em um mesmo momento, em uma perspectiva interdisciplinar, em que seja constituída uma lógica de trabalho para além das disciplinas. Precisamos, para tanto, fortalecer o diálogo dos conhecimentos, naquilo que é possível, com as áreas, com os componentes curriculares, com os conteúdos, com as dimensões da vida: saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; tecnologias e cultura (BRASIL, 2012c, p. 19).

Embora os cadernos fossem apresentados de forma específica em cada área, e não apresentassem caminhos de como agir com interdisciplinaridade nas abordagens dos conteúdos, os seus direcionamentos e estratégias de formação levavam os professores a assumir uma postura de interdisciplinaridade, pois a fragmentação dos conteúdos perdeu seu espaço no novo contexto da educação.

As ações para a implementação do Programa tratavam de mensurar os níveis de aprendizagem dos estudantes, a partir dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); da Prova Brasil; bem como de outros instrumentos de avaliação adequados. Buscava, também, selecionar coordenadores para as atividades de gestão, de acordo com os critérios estabelecidos na legislação, e garantir a participação dos envolvidos, custeando o deslocamento e a hospedagem. Outro ponto importante foi colaborar com o monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes e, a partir delas, promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes.

As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC, segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012, s.p.), em seu artigo 2º, §1º, caracterizam-se

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

O parágrafo único da referida portaria expõe que o Programa, entre os entes federados, será formalizado em instrumento próprio e disponível pelo MEC, e que tal acordo é condição para a adesão de estados, Distrito Federal e municípios às ações do Pacto.

Segundo os documentos que regem as ações do PNAIC, para o processo de alfabetização é necessário que os professores estejam preparados e comprometidos com a ampliação do progresso da aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e que o professor, como autor central deste processo, saiba utilizá-los em sua prática cotidiana na escola.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p. 40) relata que é preciso “potencializar uma nova cultura formadora, gerando novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo novas perspectivas metodológicas”. Como pontua Silva (2011, p. 15)

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Esta formação, por meio do Pacto, é constituída por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada desses professores alfabetizadores. As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação, a saber: 1) formação continuada de professores alfabetizadores; 2) materiais didáticos e pedagógicos; 3) avaliações; e, por fim, 4) a gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015, p. 10).

Além disso, sugestões de atividades didáticas diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.), são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização; enquanto outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Intenciona-se que, mais do que repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professor poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma (ARAÚJO, 2015, p. 21).

O Programa, portanto, sugere que se faz necessário à formação permanente dos docentes, e a mudança de sua prática e atuação pedagógica. O novo fazer pedagógico, com vistas ao que se é posto nas formações continuadas de professores, consiste em revisitar a sua prática e agir de forma consciente sobre sua própria realidade. “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 17).

O PNAIC no Rio Grande do Norte no período de 2013 a 2017

No estado do Rio Grande do Norte (RN) participaram da formação em Língua Portuguesa, no primeiro ano de implementação do PNAIC, segundo os dados obtidos no SisPacto, 296 orientadores de estudo, divididos em 12 turmas, sob a regência de 12 especialista da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), das Secretarias de Educação do estado do RN e do município de Natal, SME e SEEC, respectivamente. Essas secretarias eram responsáveis pela realização do trabalho de formação que lhe foi indicado pelo MEC, com uma carga horária de 120 horas e com o quantitativo de 5.613 professores alfabetizador cadastrados no sistema do pacto. O objetivo principal desta formação é a articulação entre os diferentes componentes curriculares, com ênfase em linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplavam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Segundo o relatório final publicado no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), a equipe central/gestora do Curso de Formação do PNAIC/RN, no ano de 2013, era assim composta

Pela Coordenadora Geral, Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes pela Coordenadora Adjunta, Profa. Dra. Naire Jane Capistrano, e por duas Supervisoras até julho (Profa. Paula Francinete da Silva Eleutério, da SEECRN e a Profa. Ms. Jacicleide Targino dos Santos, da UERN), na continuidade foi contemplado com mais uma supervisora, a Profa. Bárbara Raquel Coutinho Azevedo, da UFRN. Além desse grupo, as decisões foram integralmente tomadas mediante processo de discussão colegiada envolvendo a Coordenadora Local da Rede Estadual, Profa. Dra. Edineide da Conceição Bezerra, e pelo Grupo de Formadores composto por Professores da UFRN, da UFPB, da SME Natal e da SEEC/RN (SIMEC, 2013, s.p.).

No ano de 2014 a formação dava ênfase ao ensino da Matemática, bem como fazia o aprofundamento de temas tratados no ano anterior, perfazendo uma articulação entre diferentes componentes curriculares. Contava-se com 290 orientadores de estudo divididos em treze turmas, com uma carga horária de 160 horas.

Em 2015, a carga horária foi reduzida para 80 horas, nas quais foram contempladas todas as áreas do currículo da Educação Básica, com um quantitativo de 284 orientadores de estudo, organizados em 12 turmas. Sobre isso Eleutério (2016, p. 85) diz que

O programa teve funcionamento efetivo entre os anos 2013 e 2014, mas por questões relativas à aprovação do orçamento anual, em 2015 as atividades se iniciaram somente no segundo semestre, ficando uma parte da formação prevista para o ano de 2016, inclusive com material previamente produzido. Entretanto, em consequência da crise política que se instalou desde o final do ano anterior, e que se agravou no início desse ano, o programa teve sua continuidade interrompida até o momento.

Dando continuidade às formações, no ano de 2016 foram contemplados 186 coordenadores locais e 286 orientadores de estudos, totalizando assim 472 participantes. Neste ano o MEC não enviou material didático para as formações dos professores, e as redes públicas de ensino puderam dar continuidade aos programas e materiais próprios, sendo possível, caso desejassem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos.

Segundo o mesmo material, a definição do conteúdo da formação em 2016 partia da análise de aspectos decisivos como:

(i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da ANA; e (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados. Mas, fundamentalmente, a formação deverá responder ao

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN

diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores (p. 6).

Com o intuito de dar prosseguimento às formações implementadas desde 2013, e de contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de professores e coordenadores pedagógicos, o PNAIC reiniciou suas formações nos anos de 2017 e 2018. Nesse período foi realizada formação continuada dos formadores locais, responsáveis pela formação de professores, e de coordenadores que atuam na Educação Infantil. Tais formações voltaram-se para a ampliação e consolidação de aprendizagens das crianças pertinentes à linguagem oral e escrita, numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva, considerando as especificidades das crianças de 4 e 5 anos de idade e a organização curricular.

Também integrava essa formação o Ciclo de Alfabetização, os Articuladores da Escola e Mediadores de Aprendizagem das escolas participantes do Programa Novo Mais Educação. Segundo os dados obtidos no SisPacto, esses recebiam formação que envolvia conteúdos teóricos e práticos pertinentes à prática pedagógica dos professores e à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática dos alunos: planejamento, avaliação, registro, intervenções didáticas e produção de materiais.

Adesão ao PNAIC no município de Riacho da Cruz/RN

A rede municipal de ensino de Riacho da Cruz/RN aderiu ao PNAIC no ano de 2013. Neste ano de adesão participaram do programa, como representantes do município, um Coordenador Local e um Orientador de estudos, os quais recebiam a formação e repassavam às orientações para seis professores, de maneira que 99 alunos, no ano de 2013, foram beneficiados pelo programa, segundo dados obtidos por meio de entrevista com o Secretário Municipal de Educação de Riacho da Cruz/RN.

As formações para os orientadores e coordenadores locais aconteciam em Natal/RN, enquanto as formações locais eram desenvolvidas nas dependências da Escola Municipal Camila de Léllis. A contrapartida do município, segundo o Secretário de Educação do município, era garantir a locomoção e estadia dos formadores e coordenadores locais aos espaços de formação, como também garantir condições e apoio às formações locais.

No município de Riacho da Cruz/RN, de 2013 a 2018, conforme o Secretário de Educação, foram contemplados com a formação do PNAIC, 13 professores alfabetizadores; enquanto 575 alunos das turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental foram beneficiados com a implementação do Pacto. O município em estudo fez a adesão ao Pacto em todos os anos de formação do programa, compactuando com as diretrizes e funções estabelecidas nos editais de proclames.

Metodologia

A metodologia aqui desenvolvida se deu por meio de uma abordagem documental, do ponto de vista de seus procedimentos técnicos, que se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborada de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Os documentos aqui consultados foram utilizados

para análise complementar e eram relativos ao PNAIC, e seus materiais didáticos produzidos e distribuídos aos professores.

Por isso, a pesquisa é considerada predominantemente qualitativa, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, uma vez que consiste em um conjunto de ações sistemáticas “orientadas à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Do ponto de vista de seus objetivos, o presente estudo é considerado exploratório, pois intenciona proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torna-lo explícito, a partir de entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

Para tanto, optou-se pela realização de entrevistas estruturadas, isto é, com um roteiro previamente estabelecido. Foram abordados cinco professores, participantes das formações ofertadas pelo PNAIC. A participação na pesquisa se deu de forma sigilosa, voluntária e colaborativa. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes foram utilizados números para identificar cada entrevistado, da seguinte forma: professor alfabetizador 01, professor alfabetizador 02, 03, 04, e por fim, professor alfabetizador 05. A entrevista com os professores aconteceu de forma coletiva, de maneira que todos respondiam aos questionamentos conforme seu entendimento acerca das contribuições das ações desenvolvidas nas formações do PNAIC para as práticas pedagógicas em sala de aula. Além dos professores, também foram entrevistados: um Coordenador Pedagógico, um Secretário da Educação e um Orientador de Estudos, todos da Rede Municipal de Riacho da Cruz/RN, o que resultou em 08 (oito) sujeitos participantes da pesquisa.

Vale salientar que os sujeitos da pesquisa estão relacionados à Escola Municipal Camila de Léllis e à Creche e Pré Escola Mundo Feliz, pelo fato de que a outra instituição de ensino fundamental no município conta apenas com uma ou duas turmas de alfabetização, e que os professores que nela trabalham o fazem em caráter transitório, sendo contratados ou nomeados através de processos seletivos e não participando das formações ofertadas.

As perguntas buscavam levantar os impactos e as possibilidades propiciadas pelas formações ofertadas pelo PNAIC no decorrer dos anos de 2013 a 2018, tempo de vigência do programa, no município de Riacho da Cruz/RN.

Bogdan e Biklen (2010, p. 134) salientam a importância da entrevista, enquanto instrumento de levantamento de dados, quando dizem que “[...] uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A análise das entrevistas foi realizada como um procedimento que permite a construção de uma compreensão acerca dos posicionamentos contidos nas falas diante das políticas de formação de professores implementadas no município em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca de verificar os impactos do PNAIC no fazer docente, foi indagado ao Secretário Municipal de Educação sobre o seu posicionamento referente às políticas públicas que o Estado vem desenvolvendo nestes últimos anos, no tocante à formação continuada, com o objetivo de formar professores conscientes de sua importância e de seu papel social. Assim o mesmo relatou que:

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN

Na atual gestão apoiamos e aderimos aos programas de formação oferecidos pelo MEC, pois acreditamos que somente uma política de município e não somente de governo irá resolver o déficit de capacitação de nossos educadores, o que conseqüentemente irá melhorar o nosso ensino-aprendizagem.

A Orientadora de estudos e a Coordenadora pedagógica da Escola Municipal Camila de Léllis, por sua vez, afirmaram que “A nível de município não temos uma política pública de formação continuada de professores, porém os professores participam de todos os programas ofertados em regime de colaboração com os governos estadual e federal” (Orientadora de estudos); e que

O poder público tem incentivado a formação continuada dos professores, de maneira que, na avaliação do magistério amparada pelo Plano de Cargos e Carreiras exige-se a participação em cursos de formação, e o município vem cumprindo com as progressões na carreira tanto em relação a cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, como no que se refere a cursos de capacitação que geram pontuação para a nota da avaliação (Coordenadora pedagógica).

A partir das indagações, foi possível fazer um paralelo das falas dos entrevistados com os dados informados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), no tocante a elevação da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Verificou-se que nos anos de 2007 e 2009 o município obteve o índice abaixo da média projetada, porém do ano 2009 para o ano de 2011 o IDEB observado no município quase que dobrou. Neste período de elevação do IDEB, a rede municipal de ensino participava do PRÓ Letramento, o qual era um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se, assim, que o município, desde o ano de 2011, vem superando a meta projetada para o respectivo ano avaliado pelo IDEB, e isto já consolida um trabalho em equipe dos profissionais ligados à educação. Como enfatizou o Secretário da Educação, quando apresentou as metas alcançadas e as projetadas pelos os indicadores do IDEB no município:

a escola precisa ter um projeto político pedagógico baseado em metas reais em curto, médio e longo prazo. Como também é importante realizar diagnósticos contínuos para avaliar os erros e propor estratégias de melhoria na escola, manter os alunos motivados. No nosso município realizamos frequentemente através de reuniões pedagógicas com toda a comunidade escolar. (Secretário municipal da educação).

Sobre o posicionamento do Secretário de Municipal de Educação acerca das políticas públicas implementadas até a atualidade, para a formação dos professores, em específico do município de Riacho da Cruz/RN, ele fala que “estas se apresentam de forma falha, como já dito anteriormente, não temos uma política municipal de formação de professores. E esses programas ofertados através das políticas públicas do governo federal tem prazo para finalizar, e ao término o município não dá continuidade as formações, e de certa forma afeta as práticas dos professores, uma vez que alguns deixam de exercitar e dar continuidade ao que foi posto em prática nas formações”.

A Coordenadora Pedagógica coloca que as políticas públicas em questão trazem à tona a necessidade do “docente de adaptar-se a estas mudanças tecnológicas que vem ocorrendo no

mundo atual, e para isso se faz necessário e urgente à busca da ressignificação de práticas por parte dos docentes a fim de acompanhar estas mudanças aceleradas. Não basta participar somente das formações ofertadas nas escolas, é preciso que o professor busque atualizações profissionais”. O que é corroborado por Sartori (2013, p. 210) quando ele diz:

O mundo contemporâneo exige cada vez mais fortemente das pessoas aquilo que não se exigiu em outros momentos da história da humanidade: envolver-se na crítica e na reinvenção do conhecimento de forma a, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento sócio-histórico, mediante o redimensionamento dos modos de viver e conviver e o aprimoramento do exercício profissional.

No tocante ao processo de alfabetização e seus métodos estudados e praticados a partir da formação do PNAIC, foram entrevistados cinco professores alfabetizadores que participaram da formação.

Apoiando-se nos depoimentos dos professores, percebeu-se que o programa tem favorecido o crescimento profissional deles em diferentes dimensões, ou seja, possibilita o desenvolvimento humano, favorecendo a socialização, a ampliação dos laços de pertencimento; bem como se constitui um leque de amizades e ao rompimento com o isolamento, produzindo uma rede de trocas de experiências e de colaboração dos saberes entre professores, de forma a gerar mudanças positivas nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, conforme afirmam os entrevistados a seguir:

O programa PNAIC, sem sombra de dúvidas, contribuiu de forma positiva em minha prática, pois através das formações adquiri conhecimentos e estratégias novas para desenvolver os conteúdos, favorecendo assim o aprendizado dos mesmos. Como também nos proporcionou trocas de experiências e motivações para as angústias em sala de aula. (Professor alfabetizador 01).

O PNAIC apresentou importantes ações que necessitavam para união do fazer no dia a dia do(a) professor(a) em sala de aula, e, por conseguinte, no processo contínuo formativo. Resultaram contribuições positivas acerca do planejamento nas aulas, da elaboração de aulas lúdicas, que por sua vez contribuíram para com a reflexão a respeito do fazer do professor, tanto olhando para si, como também na inspiração do olhar para o outro colega, diante as ações coletivas, da permuta de ideias em jogos e brincadeiras realizadas nos encontros. (Professor alfabetizador 05).

Quando questionados acerca de como cada um enxerga as políticas implementadas até a atualidade, para a formação dos professores, em específico do município de Riacho da Cruz/RN, os entrevistados afirmaram que “Funciona como incentivo para o aprimoramento profissional dos docentes, e contribui para elevar a autoestima pelo ensino” (Professor alfabetizador 04); e que

Vejo como um avanço uma conquista dentro do sistema educacional, uma vez que, é importante compreender a formação continuada como espaço de construção de conhecimentos, no intuito de melhorar seu desempenho na sala de aula e a melhorar a aprendizagem dos alunos (Professor alfabetizador 03).

Para Imbernón (2009, p. 37), a formação continuada deve buscar uma aproximação com a agência escolar e com as situações problemáticas atravessadas pelo professor, bem como uma reestruturação nos programas ofertados com o objetivo “de ressituar o professorado para ser

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN

protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social”.

Verificou-se uma expectativa que as políticas de formação continuada para professores ofereçam condições para que se construam respostas para indagações e anseios, a fim de que eles se sintam mais seguros e aptos a promover as mudanças necessárias em suas práticas.

Dando continuidade ao levantamento de dados, surgiu à necessidade de perguntar para os entrevistados quais foram os aspectos positivos do PNAIC na formação de professores do município. Um dos entrevistados afirmou que “Foi à inovação de novos materiais para inovar as práticas dentro das atividades desenvolvidas” (Professor alfabetizador 02). Além disso, a Orientadora de estudos destacou que “O PNAIC teve impacto direto no fazer pedagógico diário dos professores alfabetizadores, com aquisição de conhecimentos e clareza nas concepções de alfabetização”; e o Professor 04 disse que “Materiais didáticos instrutivos de qualidade, adequados a realidade dos alunos, que dão condições aos professores desenvolverem suas aulas de forma lúdica e dinâmica”. Ainda é válido mencionar a fala do Professor 03, o qual relata que

Com a implementação do PNAIC no município possibilitou aos professores uma melhor reflexão e organização na sua prática de ensino durante as aulas ministradas com jogos de alfabetização, pois, permitem uma organização e sistematização dos conteúdos. Contudo, sabemos que um bom planejamento é essencial para o desenvolvimento de uma boa aula, uma vez que, os desafios são impostos a estes mediadores do saber, pois lidam com diferentes públicos e para tal aspecto é necessária competência e muita sabedoria para superar suas próprias limitações.

Ao analisar essas respostas, percebeu-se que, para os sujeitos participantes desta pesquisa, a formação no PNAIC tem um significado relevante, uma vez que tiveram as suas práticas didáticas pedagógicas modificadas, isto é, muitas foram às possibilidades que o PACTO tem produzido, pois esta formação as tirou da zona de conforto e as “desequilibrou”, levando-os a pensar sobre suas ações, além de avaliar suas práticas e intervir, de modo a garantir as aprendizagens dos estudantes.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 198), o modelo de educação continuada centra-se na capacidade de auto crescimento do professor e na compreensão de que já possui um saber que servirá de base para o trabalho com novos conceitos e opções.

Nesta vertente, os entrevistados foram instigados a se posicionar sobre o que mudou na escola a partir do PNAIC. O Professor 05 relatou que “Certamente as mudanças suscitaram um trabalho mais coletivo entre os docentes e a gestão da instituição escolar nas ações de planejamentos e trocas de experiências”. E o Professor 01 afirmou que:

As formações propiciaram momentos de trocas, favorecendo assim os trabalhos coletivos e o compartilhamento de ideias, o que ajuda a enriquecer a aprendizagem. Então, no decorrer das formações, naquele momento entre nós, a gente acaba compartilhando muitas coisas e o que se ouve, com certeza, dá pra aplicar na em sala de sala.

Pode-se observar que os participantes destacam que as formações possibilitaram a troca de experiências, de maneira que estas trocas favorecem o trabalho coletivo e o compartilhamento de ideias, o que ajuda a enriquecer a aprendizagem e a ampliar as possibilidades de fazer o trabalho educacional de outras formas.

Contribuindo com essa discussão, ao abordar o trabalho participativo na formação, Imbernón (2009) aponta que a troca de experiências é importante e ajuda a aumentar a comunicação entre os professores. Os depoimentos dos professores encontram-se associados à opinião de Nóvoa (1992), ao defender a relevância do trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional docente.

Concluindo as indagações, foi solicitado aos sujeitos, como forma de relato oral, a descrição das formações do PNAIC no município de Riacho da Cruz/RN, listando os impactos e as possibilidades na educação básica, momento em que os entrevistados fizeram destaque à importância do curso de formação, conforme explanaram em suas falas:

Minha aprendizagem foi imensa, ao ponto de mudar minha rotina, aproveitando com mais qualidade as atividades que desenvolvo em sala, como também adquiri práticas escolares que não tinha conhecimento. (Professor alfabetizador 01).

Através das formações nós professores percebemos nossos alunos de outra forma e isto enriqueceu bastante nosso alunado tornando-os críticos e reflexivos e formadores de sua própria opinião. (Professor alfabetizador 02).

O programa PNAIC nos ofereceu uma série de caminhos e oportunidades de trabalhar diferentes metodologias em sala de aula como ferramenta para alfabetizar na perspectiva do letramento. Assim, as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula consistiram na tentativa de contribuir com o processo de construção de alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Com isso, sabemos que alfabetizar e letrar não apresenta receita pronta, é algo que exige conhecimento do professor sobre os processos de aprendizagem do aluno, de como eles constroem suas hipóteses sobre a organização do Sistema de Escrita Alfabética e principalmente criatividade didática para intervir de forma significativa na construção do conhecimento dos alunos. (Professor alfabetizador 03).

O PNAIC Impactou diretamente nos mecanismos da docência em expor diferentes nuances pedagógicos, no que diz respeito ao ensino eficiente. Diante de suas possibilidades, enfatizou que o aluno pode ser um sujeito ativo, crítico e formador de opinião, onde o professor seria um facilitador norteando-o para seguir o melhor caminho em busca do conhecimento. (Professor alfabetizador 04).

O PNAIC me possibilitou a competência de como organizar a rotina e a planejar o ensino de maneira que possa facilitar o processo de ensino- aprendizagem da alfabetização, bem como quais atividades merecem mais destaque durante a ação pedagógica, tais como a inclusão do uso dos jogos, das obras complementares nos planejamentos, a realização dos projetos didáticos, as sequências didáticas, introdução de metodologia pedagógica voltada para a aquisição de aprendizagem através das brincadeiras e interações. (Professor alfabetizador 05).

As formações foram conduzidas, conforme enfatizava o programa, estudando e refletindo sobre os direitos de aprendizagens previstas para todos os componentes curriculares previstos, como também propiciou que fosse os mesmos fossem introduzidos, aprofundados e consolidados em cada ano do ciclo de alfabetização. (Orientador de estudos).

O PNAIC trouxe resultados muito positivos tanto para o professor quanto para o aluno, pois implementou metodologias novas e de significância para nossos educandos. O professor passou a planejar as suas atividades de forma mais organizada. Outro ponto positivo foi a valorização financeira através das ajudas de custos dadas ao formador e aos professores participantes do programa. (Secretário municipal de educação de Riacho da Cruz/RN).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN

Nas falas dos entrevistados é possível perceber que, a partir do PNAIC, eles começaram a desenvolver práticas diferenciadas e inovadoras no processo de alfabetizar seus alunos, e que as mesmas contribuíram para a aprendizagem dos educandos.

A fala do professor alfabetizador 03 apresenta preocupação em relação ao conhecimento do professor quando diz que “alfabetizar e letrar não apresenta receita pronta, é algo que exige conhecimento do professor”. Para melhor auxiliar o professor nessa vertente de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelos educandos, os cadernos do PNAIC apresentam orientações teóricas e metodológicas que envolvem conhecimentos específicos do SEA que precisam ser apreendidas pelos alunos. A apropriação desse conhecimento por parte dos alunos exige esforço, mas também intervenção por parte do sujeito mais experiente que é o professor.

O professor alfabetizador 05 enfatiza o uso dos materiais complementares que auxiliam os professores a desenvolverem atividades diferenciadas e dinâmicas em sala de aula. As formações do PNAIC contribuem no sentido de organizar essas aulas dinâmicas com jogos de alfabetização que permitem uma organização e sistematização dos conteúdos desde que sejam articulados de forma correta e através de um planejamento atrelado às práticas do professor na sala de aula. O caderno de Jogos do PNAIC traz que:

De acordo com nossos pressupostos, compreendemos que o jogo em sala de aula não pode ser visto como um mero passatempo. Por esse motivo, com vistas a auxiliar o trabalho pedagógico e ampliar as potencialidades do uso de jogos no desenvolvimento dos conceitos matemáticos, uma série de considerações são necessárias, em particular as que tratam do papel do professor (BRASIL, 2014, p. 5).

As formações foram conduzidas conforme enfatizava o programa do PNAIC, segundo a fala do Orientador de estudos, o que levou os professores a refletirem sobre suas práticas, inserir os jogos, livros literários e materiais didáticos, objetivando a aquisição dos direitos de aprendizagens previstos para os alunos, conforme recomenda o caderno Ano 2 e unidade 3 do PNAIC:

Reconhecer diferentes tipos de letras, em situações de leitura de textos de diversos gêneros textuais. Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos (maiúscula / minúscula; imprensa / cursiva). Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas (BRASIL, 2012d, p. 20).

Alguns desafios foram impostos no decorrer das formações a estes mediadores do saber, conforme a fala do Secretário, pois redimensionou-se a prática dos professores que lidam com diferentes públicos e para tal faceta é necessária competência para superar suas próprias limitações, e isto foi perceptível nas falas dos entrevistados.

Assim, considerando as falas dos entrevistados, é possível admitir que as formações advindas do PNAIC, no município de Riacho da Cruz/RN, tanto na etapa de alfabetização no Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil, contribuíram para que as práticas docentes fossem transformadas e inovadas, apresentando uma nova forma de pensar o processo de alfabetização no cotidiano escolar, deixando experiência da formação desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação objetivou analisar os impactos e possibilidades que a formação oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem proporcionado aos professores da educação básica no município de Riacho da Cruz/RN. Sobre isso, constatou-se contribuições positivas do PNAIC nas práticas pedagógicas dos professores, pois a proposta das formações continuada em contexto geral traz, para o processo de ensino e aprendizagem, a reflexão do professor em relação a sua prática diária, bem como a sua atualização teórica. Tais contribuições se somaram ainda à valorização dos saberes docente, à efetivação do trabalho coletivo e à democratização da escola, enquanto espaço de formação contínua.

Foi possível constatar que os impactos no redimensionamento das práticas dos professores da rede municipal aconteceram de forma positiva, principalmente para a elevação das metas proposta pelo IDEB; bem como se constatou que as formações no PNAIC apresentaram relevância para as práticas pedagógicas dos professores, alcançando o objetivo do Programa que era refletir, estruturar e melhorar a ação docente (BRASIL, 2012c, p. 28).

No tocante aos impactos que o PNAIC propiciou no ensino fundamental, verificou-se alterações da rotina escolar em função da implantação do programa, tais como inclusão de atividades lúdicas; colaboração e troca de experiências entre os professores; satisfação dos docentes em participar da formação continuada; uso de materiais literários diariamente; fortalecimento da parceria entre a universidade e a escola.

Quanto aos impactos decorrentes das formações do PNAIC para a educação infantil, pode-se observar uma diversificação da utilização dos espaços da escola e extraescolar; aprimoramento de conhecimentos teóricos para compreensão do protagonismo infantil; troca de saberes e experiências vivenciadas nas formações.

Também se constatou que todos os professores que estavam lecionando nas turmas de primeiro ao terceiro ano e nas turmas de Pré-escola foram contemplados em todos os anos de formações do PNAIC. Acredita-se que esses indicadores refletiram no resultado apresentado pelo IDEB, visto que o município alcançou a meta projetada pelo MEC, bem como obteve elevação do número de aprovações internas na escola.

Os gestores municipais e professores reconhecem as contribuições positivas que as formações advindas do PNAIC trazem, e sinalizam para a necessidade de continuidade dos programas de formação continuada como política de Estado e direito dos professores, sendo esta uma condição para sua atualização, produção e domínio do conhecimento. Assim, em que pese à importância do PNAIC para o trabalho docente na educação básica do município de Riacho da Cruz/RN, considera-se que se faz necessário à implementação de novas políticas públicas na educação para a docência como processo de construção e de continuidade, regularidade e dinamicidade que atendam as expectativas profissionais, as demandas locais e educacionais.

Acredita-se que os professores produziram representações positivas sobre os processos de formação no âmbito do PACTO, e isto favoreceu o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articulam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças na idade certa.

Defende-se, por fim, que se faz necessário a capacitação frequentemente dos professores em exercício da função, para que estes consigam trabalhar de forma mais eficiente com alunos que

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DO PNAIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIACHO DA CRUZ/RN

apresentam algum tipo de dificuldade e/ou deficiência relacionada à aprendizagem, para que se possam alcançar as metas estabelecidas pelas leis e decretos que regem a educação básica do país.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. S. **Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores**: o PNAIC. BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Jogos na Alfabetização matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012a.

BRASIL. **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Ano 2. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. **Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 18 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 28 dez. 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2010.

- ELEUTÉRIO, P. F. S. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador:** marcas da formação continuada (PNAIC). 2016 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto alegre: AMGH, 2010.
- FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. *In:* BRASIL. **Formação contínua de professores.** Brasília, DF: MEC/SEED/TV ESCOLA. p. 18-23, 2006.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SARTORI, J. **Formação do professor em serviço:** da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo: UPF, 2013.
- SILVA, K.A.C.P.C. et al. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.
- SIMEC. **Relatório final do PNAIC [base de dados eletrônicos].** 2015. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sispacto/sispacto.php?modulo=principal/universidade/universidadeexecucao&acao=A&aba=relatoriofinal>. Acesso em: 10 out. 2019.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

PEDAGOGICAL PROPOSALS FOR THE INCLUSION OF AUTISTIC IN SCHOOL

Maria do Céu Carvalho

Graduada em Música pelo PARFOR/UFPI. Professora da rede estadual de educação do Piauí – SEDUC/PI.
E-mail: ceucarvalho717@gmail.com

RESUMO

O autismo é uma síndrome global do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e socialização. Tais limitações dificultam a interação dos indivíduos no ambiente familiar, social e escolar. É a respeito da inclusão do autista no ambiente escolar que este trabalho foi construído. Tomamos como objeto de estudo a Unidade Escolar Demerval Lobão situada no bairro Primavera em Teresina, no Piauí, visando conhecer o processo de inclusão e desenvolvimento do aluno autista na rede regular de ensino fundamental, observando sua inserção nas atividades pedagógicas e recreativas, além de identificar as dificuldades do professor no atendimento a esse público, propondo atividades e técnicas que possam melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos portadores dessa síndrome. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que ocorreu através da observação participante em sala de aula, tendo a entrevista como instrumento de coleta de dados. Diante disso, estabeleceram-se as seguintes questões norteadoras: Como ocorre a inclusão de um aluno autista no terceiro ano do ensino fundamental, na rede regular de ensino? Como interage com os colegas e como reage diante dos conteúdos ministrados? Como desenvolve suas atividades? Elas são diferenciadas? Há uma integração entre aluno e professor? Que propostas pedagógicas os professores desenvolvem em sala de aula com esses alunos? São essas questões que procuramos responder no decorrer deste trabalho.

Palavras-chave: Inclusão. Integração. Autismo. Aprendizagem

ABSTRACT

Autism is a global developmental syndrome that affects the ability to communicate and socialize. Such limitations make it difficult for individuals to interact in the family, social and school environment. It is about the inclusion of

the autistic person in the school environment that this work was built. We took as the object of study the Demerval Lobão School Unit located in the Primavera district in Teresina, Piauí, aiming to know the process of inclusion and development of the autistic student in the regular elementary school network, observing their insertion in pedagogical and recreational activities, in addition to identifying the teacher's difficulties in serving this public, proposing activities and techniques that can improve the quality of teaching and the development of the potential of students with this syndrome. This is a qualitative research that took place through participant observation in the classroom, using the interview as a data collection instrument. Therefore, the following guiding questions were established: How does the inclusion of an autistic student in the third year of elementary school, in the regular school system, occur? How do you interact with colleagues and how do you react to the content taught? How do you develop your activities? Are they differentiated? Is there an integration between student and teacher? What pedagogical proposals do teachers develop in the classroom with these students? These are the questions that we try to answer in the course of this work.

Keywords: *Inclusion. Integration. Autism. Learning*

INTRODUÇÃO

O autismo é uma síndrome global do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e socialização do indivíduo. No tocante à inclusão dos alunos autistas na escola, ainda são escassos os trabalhos. É nesta lacuna que este trabalho se localiza. Nosso objetivo é discutir a inclusão dos alunos autistas na Unidade Escolar Demerval Lobão, da rede regular do ensino fundamental em Teresina, no Piauí. Observa-se que, no Brasil, ao buscar matricular um filho numa escola pública, as famílias geralmente se deparam com a ausência de vaga ou com a justificativa de que não há profissionais habilitados para atender esse aluno. Quando são aceitos, são segregados, ficando à margem das atividades pedagógicas.

Diante disso estabelecemos as seguintes questões norteadoras: Como ocorre a inclusão de um aluno autista no terceiro ano do ensino fundamental, na rede regular de ensino? Como interage com os colegas e como reage diante dos conteúdos ministrados? Como desenvolve suas atividades? Elas são diferenciadas? Há uma integração entre aluno e professor? Que propostas pedagógicas os professores desenvolvem em sala de aula com esses alunos? São essas questões que procuramos responder no decorrer deste trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer o processo de inclusão e desenvolvimento do aluno autista na rede regular de ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: reconhecer a integração do aluno autista em sala regular; identificar as dificuldades do professor no ensino aprendizagem com o aluno autista; observar a participação desse aluno nas atividades pedagógicas como também em atividades recreativas.

A escolha do tema se deu devido à necessidade da compreensão das necessidades do público autista, bem como da busca por estratégias e metodologias que promovam a inclusão dos mesmos. A importância desse estudo é fornecer subsídio necessário para a compreensão dos fenômenos e operações psíquicas envolvidas no processo de desenvolvimento no ensino aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro Autista, ajudando no dia a dia de alunos e professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, tendo a entrevista como mecanismo de coleta de dados.

O QUE É INCLUSÃO?

É difícil pensarmos que pessoas são excluídas em razão de suas características físicas e mentais, pois já nascem com essas características e não podem, de certa forma, ser culpadas por tê-las. A exclusão se verifica quando as pessoas não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, sendo as principais vítimas os deficientes físicos, visuais, auditivos e mentais. O mundo sempre esteve fechado para mudanças em relação a essas pessoas, porém, muitas mudanças aconteceram nas últimas décadas até que a Organização das Nações Unidas (ONU), declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências (AIPD), trazendo à tona a discussão de que as pessoas portadoras de alguma necessidade especial eram também merecedoras dos mesmos direitos que os outros cidadãos.

A Educação Inclusiva atualmente tem sido alvo de muitas discussões e debates tanto na rede pública como na rede privada, alcançando uma esfera global, envolvendo conferências, manifestações e demais acontecimentos nos quais sempre é mencionada a Declaração de Salamanca (1994) que diz respeito a um movimento ocorrido na cidade de Salamanca, Espanha no período de 7 a 10 de junho de 1994, do qual participaram mais de trezentos representantes de noventa e dois governos, com o objetivo de promover a Educação para Todos, cujo enfoque era a integração das pessoas que têm necessidades educativas especiais.

A conferência foi organizada pelo governo espanhol e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na oportunidade, foi aprovada a Declaração de Salamanca, cujos princípios políticos visavam suprir as necessidades educativas especiais traçando uma linha de ação, ou seja, um conjunto de estratégias para desenvolver esse ensino especial. Tal documento refletiu um consenso mundial sobre os rumos dos serviços educativos especiais. Como sabemos, o futuro não está definido, mas será configurado por nossos valores e por nossa maneira de pensar e de agir.

A Constituição Brasileira de 1988 diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família. Esse processo educativo deverá ter a colaboração da sociedade ao visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho. A Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – trata, especificamente no capítulo V, da Educação Especial, que define como modalidade da educação preferencialmente em rede pública de ensino que são as classes especiais. Já a Lei de nº 12.764 que instituiu a “Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno Autista, sancionada no dia 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) pela então presidenta Dilma Rousseff, declara que os autistas passam a ser considerados oficialmente com direito a todas as políticas de inclusão no país.

A Política Nacional de Educação Inclusiva discorre, em sua introdução, sobre a necessidade de uma política cultural, social e pedagógica que permita a todos os alunos estudarem juntos, aprendendo e participando de atividades sem nenhum tipo de discriminação. Neste trabalho, buscaremos evidenciar como está sendo feita essa inclusão de fato e de direito.

No Brasil, poucas são as pesquisas realizadas sobre a inclusão de crianças autistas, por se tratar de um distúrbio neurológico pouco conhecido. A escolha desse tema, portanto, pretende explorar essa lacuna, partindo da ideia de que, na prática, essa inclusão não existe, visto que, quando as famílias buscam matricular seus filhos nas escolas, geralmente lhes é negada a vaga. Quando são aceitos, esses alunos ficam segregados, conforme apontam as pesquisas.

É preciso, então, analisar a forma como a inclusão está sendo implementada; se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão com frequência no espaço da escola comum será iniciada, além de outras variáveis (MENEZES, 2012, p.51).

Diante dessa citação acreditamos e defendemos a inclusão escolar do sujeito com autismo, por reconhecermos as vantagens que a escola comum pode trazer no desenvolvimento desse sujeito. É preciso, no entanto, conhecer um pouco mais sobre o autismo para poder pensar um processo inclusivo mais justo e amplo.

O QUE É AUTISMO?

Ao tratarmos sobre o autismo faz-se necessária uma retrospectiva histórica. Segundo Surian (2010), o autismo é um distúrbio que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e num repertório de interesses e atividades. De acordo com esse autor, o autismo aparece antes dos 3 anos de idade e permanece na idade adulta. De cada mil crianças, aproximadamente, uma é autista ou apresenta um distúrbio semelhante ao autismo, como síndrome de Asperger.

Há vinte anos, a imagem do autismo era tida como um distúrbio raro colocado no centro das discussões não só em páginas de revistas, mas também nos jornais e programas de TV. Segundo investigações recentes, a incidência do autismo atualmente nos Estados Unidos é de um autista para cada duzentos indivíduos. Conhecer o autismo, portanto, não é mais necessidade apenas dos pais de crianças com a síndrome, mas dos profissionais do sistema educacional, do sistema de saúde e de toda a sociedade. Os estudos realizados para detectar o autismo evoluíram bastante no que diz respeito às suas características, segundo Kanner (1943, p. 20): “As crianças autistas possuem uma aparência normal, sem sinais físicos do autismo. Essas crianças têm muitas vezes aspectos atraentes e inteligentes”.

Dessa forma, podemos observar que essas crianças só manifestam essa síndrome através do comportamento e da fala. No mais, são atraentes, inteligentes e saudáveis. O autismo possui várias características, conforme se pode verifica no excerto abaixo:

As crianças autistas possuem nove características ou sintomas que se classificam em: a incapacidade de relacionamento; retardo na linguagem; potencialidades cognitivas; temor de algum ruído; distúrbio na alimentação; baixa coordenação motora (KANNER,1943, p.22).

De acordo com esse cientista e psiquiatra austríaco, as crianças autistas têm dificuldades de relacionamento social, bem como, de realizar atividades sociais em qualquer espaço; não se sentem seguras para andarem sozinhas e esperam sempre serem conduzidas pelo braço; são muito repetitivas, tanto em frases inteiras quanto em palavras soltas, o que os cientistas chamam de “ecolalia”; têm potencialidades cognitivas além do esperado e desenvolvem trabalhos que chegam a surpreender.

Com relação à alimentação, o problema é tão grave que alguns não conseguem ingerir grãos, submetendo-se à dieta com comida pastosa, ou seja, liquidificada. Por vezes é necessária

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

a administração forçada de alimentos selecionados por conta da deglutição e da mastigação. O autista segue sempre uma rotina que não deve ser alterada, a não ser em ocasiões especiais. Nesse caso, o autista deve ser preparado aos poucos para que a mudança ocorra. As alterações não planejadas podem ocasionar crises de choro, agressividade e até convulsão.

Quanto à interação social dos autistas, observa-se que ela pode ocorrer em qualquer idade cronológica. A esse respeito, Surian (2010, p.10) afirma que:

A manifestação fundamental do autismo diz respeito à falta de interação social adequada a sua idade. O desenvolvimento social parece muito inadequado, seja com relação às capacidades que esperamos com base na idade cronológica, seja com relação àquelas que se pode esperar com base na idade mental, ou seja, na idade indicada no desempenho dos testes de inteligência.

Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades recreativas e pedagógicas que possibilitem a interação das crianças autistas, independentemente da idade, nos ambientes escolares e em quaisquer outros espaços, fazendo com que as mesmas despertem e participem dessas atividades socializadoras. Todos os estudos realizados em relação ao autismo confirmam que a interação social é fundamental, conforme aponta ainda Surian (2010, p. 10):

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Desordem Mental, escrito pela Associação de Psiquiatria Americana (APA) prevê que sejam observados pelo menos dois dos seguintes aspectos: anomalias dos comportamentos não verbais que regulam as interações sociais; falta de relacionamento com os outros indivíduos da mesma idade; falta de tentativa de comportamentos de experiências, prazeres e interesses; falta de reciprocidade social emotiva.

Mediante ao exposto acima, é de extrema importância o diagnóstico referente ao comportamento, pois a partir daí pode-se desenvolver um trabalho adequado voltado para essas crianças, envolvendo profissionais com formação na área de desenvolvimento de crianças com DSM. Cabe ressaltar que essas crianças geralmente têm ausência de amizade e tendem a isolar-se socialmente. O autismo é caracterizado também por uma persistente carência de comunicação. Diante desse fenômeno Surian (2010, p. 13) afirma também que:

O critério do DSM prevê que se observe pelo menos dois dos seguintes sintomas: retardo ou falta de linguagem excessiva; dificuldade para iniciar ou continuar uma conversa; uso repetitivo ou anômalo de linguagem; falta de jogos de fantasias ou de imitação típico de nível evolutivo.

Com base nessas afirmações é possível constatar que os autistas têm retardo de linguagem bem acentuado, sendo necessário acompanhamento fonoaudiológico para que possam desempenhar melhor sua comunicação. Os autistas compreendem que alguém está falando, mas não se expressam como o esperado. É preciso que a fala seja direcionada.

Quando o autismo é severo é necessário que se descubram formas de estabelecer a comunicação tais como jogos de fantasias, músicas e brincadeiras que despertem o aspecto lúdico. Cerca de setenta por cento das crianças autistas possuem um retardo no desenvolvimento na linguagem. Nunca iniciam uma conversa se não forem antes estimulados para tal atividade. O aspecto mais evidente é o uso estereotipado e repetitivo da linguagem, verificado através da repetição literal de frases, o que chamamos de “ecolalia”.

A comunicação deve ser trabalhada diariamente com essas crianças, através de atividades que potencializem a interatividade e a expressão oral, favorecendo o desenvolvimento da linguagem. Os professores precisam ficar atentos ao comportamento das crianças, buscando as atividades que mais se adequam para cada caso.

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO

Dentro dos aportes teóricos encontrados é possível analisar que as práticas pedagógicas têm como função elaborar a partir da identificação das limitações, recursos pedagógicos que possibilitem a plena participação, buscando a autonomia e a independência do indivíduo. Para isso, é necessário adequar a realidade familiar e social ao aprendizado, considerando as questões culturais e afetivas que fazem parte da própria formação do ser. Essas ações devem efetivar a participação social do autista, ampliando suas oportunidades profissionais e de escolarização.

As práticas pedagógicas enfatizam que é necessária a qualificação dos profissionais que atuarão na educação inclusiva. Tal prerrogativa tornou-se imperiosa a partir da Declaração de Salamanca (1994), uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, da política e da prática em educação especial. Aprovada em Assembleia Geral, tal declaração apresenta os procedimentos a serem adotados para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. Vejamos um trecho da Declaração de Salamanca (1994, p. 61):

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercícios dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que serve a toda criança da comunidade.

É possível perceber a partir dessa citação que a educação é um campo de diversidade, não podendo acontecer de forma mecanizada a partir de uma fórmula única. As práticas são mutáveis e devem ser adequadas à realidade vivida dentro da escola, considerando as particularidades dos sujeitos. Para que haja inclusão é necessário que equipes multiprofissionais atuem com o mesmo propósito, instigando a interdisciplinaridade e trazendo novos conceitos para dentro da escola. Tal prática modifica a cultura societária, agregando a escola, a família e a sociedade como um todo na função de parceiros e agentes socializadores. Ao referir-se ao termo autismo, Cunha (2010, p. 32) afirma que:

A educação nas escolas inclusivas, independente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender juntos. Normalmente a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena. Mas ainda que seja exíguo o momento em que o autista permanece concentrado, ele deve ser repetido dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para que não se torne um enfado e haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada. Não educamos para geração de robôs, mas eminentemente para promoção da autonomia.

Ainda de acordo com Cunha (2010), as escolas devem estar preparadas, desde a estrutura física até a parte pedagógica, para receberem e oferecerem uma inclusão adequada a essas crianças independentemente do grau de autismo. A escola deve contar com uma sala de recursos

simples, sem muitos objetos, para que não haja estímulo demasiado. O espaço já deve ser utilizado previamente pela criança, evitando que ela se sinta desconfortável e intimidada em um ambiente novo. Deve-se buscar apoio nas coisas que a cercam ou nos movimentos que a atraem, evitando contrariá-la para que o medo e a raiva não ganhem proporções traumáticas. O(a) professor(a) precisa aprender a relacionar-se com o mundo autístico, transformando essa relação numa oportunidade para descobrir as habilidades e potencialidades dos sujeitos, gerando vínculos e melhorando o aprendizado.

Em se tratando de inclusão, questões, fundamentais ainda se apresentam no tocante à interação da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no interior das escolas, exigindo dos profissionais um enfrentamento diário das dificuldades a serem trabalhadas. No que se refere à inclusão, Charczuk e Folberg (2006 p. 44)., diz que “A escola deve estar preparada para recebê-los e não os segregar. Precisa estar ciente do que significa dar oportunidade para um aluno “diferente” participar e desenvolver suas potencialidades tal qual os outros alunos”.

Diante das afirmações dessas autoras percebe-se que a integração dos autistas somente ocorrerá se primeiro desenvolvermos um trabalho de conscientização do que significa inclusão envolvendo diretores, professores, coordenadores, alunos, pais, funcionários da escola e comunidade. Sem essa preparação nenhum(a) professor(a) concordará em aceitá-los na classe e mesmo que os aceitem, num primeiro momento, será muito difícil essa integração, pois não terão o suporte necessário que são os técnicos em educação especial. Portanto, todas as escolas inclusivas terão que ter conhecimento sobre o autismo através de palestras, capacitação de professores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas e de todos que fazem parte do ambiente escolar.

A inclusão é uma realidade que deve ser vista de fato e de direito, através da qual as crianças com TEA passam a ser assistidas de forma satisfatória para que possam desenvolver-se igualmente às outras crianças. Referindo-se à inclusão (ABENHAIM, 2005. p.51) afirmam: “Para pensar em inclusão é fundamental romper com o conceito de normal, passando-se a considerar que normal é a diversidade. Somos seres únicos e, portanto, incomparáveis [...]”.

As autoras apregoam, portanto, que devemos encarar a inclusão rompendo com o conceito de normal e passando a considerar que todos somos seres únicos dentro da diversidade. Em relação aos autistas, independente da severidade, são incomparáveis porque cada um tem seu jeito de ser e de aprender, realizando comportamentos diferentes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Essa pesquisa tem um caráter qualitativo e interpretativo, tendo como mecanismo de coleta de dados, entrevistas feitas com professores. As perguntas foram elaboradas previamente. De acordo com Gil (1999, p.128), a entrevista pode ser definida como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Portanto, essa pesquisa foi desenvolvida com o intuito de saber como ocorrem as práticas pedagógicas para inclusão de alunos autistas em sala de aula.

COMO A ESCOLA DESENVOLVE SUAS ATIVIDADES COM O ALUNO AUTISTA

A escola Demerval Lobão, situada no bairro Primavera, em teresina, é uma instituição com amplo espaço físico, onde são acolhidos todos os alunos, sem nenhuma distinção. As atividades desenvolvidas com os alunos autistas, às vezes, são diferenciadas daquelas destinadas aos demais, respeitando-se suas peculiaridades. O corpo docente é preparado e auxiliado por uma equipe multiprofissional, principalmente quando o grau do autismo é severo e requer mais atenção. A escola oferece formação continuada aos professores através de palestras e outras atividades. Também foi criada a AMA (Associação dos Amigos dos Autistas) com o objetivo de envolver a escola, a família e a sociedade no enfrentamento do problema.

Informações obtidas na entrevista

A partir das respostas de duas professoras (Quadro 1), observa-se que elas percebem a necessidade da inclusão e estão dispostas a se integrarem na luta para que ela aconteça realmente. Elas valorizam a existência dos vínculos criados entre todos que fazem parte da escola: professores, diretor e demais colegas juntamente com a comunidade tornando-se mais fácil e prazeroso o ensino-aprendizagem.

Quadro1 - Como ocorre a inclusão de um aluno autista na rede regular?

Respostas	<ul style="list-style-type: none">- A inclusão ocorre a partir do momento em que há interação entre professor e aluno, da entrada da sala de aula até a saída.- É preciso haver uma conscientização por parte de todos acerca do que é o autismo para que haja essa inclusão do aluno.
-----------	---

Fonte: Pesquisa direta.

Essa inclusão não ocorre rapidamente, pois há um grande percurso para que ela seja atingida em sua plenitude. De acordo com Cunha (2010, p. 100): “Não podemos pensar em inclusão escolar sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente no tocante aos recursos pedagógicos, mas também pela qualidade humana”. O autor assegura, portanto, que o foco não deve deter-se apenas no ambiente físico, nem nos recursos pedagógicos, mas, sobretudo na formação humana.

As respostas das três professoras entrevistadas (Quadro 2), demonstram que elas têm consciência do problema e apontam soluções para o mesmo, reconhecendo que a inclusão plena perpassa pelo respeito à diversidade e pela condição de sujeito de direitos, nos quais o olhar sobre a normalidade deve ser redimensionado, na medida em que se busca compreender o sentido das expressões e das características de cada um.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

Quadro 2- O que é preciso para que essa inclusão ocorra de fato e de direito?

Respostas	<ul style="list-style-type: none">- É preciso que haja muita informação sobre inclusão.- É preciso que se invista mais em capacitações/qualificações do corpo docente.- Investir mais no acompanhamento dessas pessoas.
-----------	---

Fonte: Pesquisa direta.

Segundo a Revista Nova Escola (2013), percebe-se a necessidade constante de elaboração de novas políticas públicas voltadas para essa temática, garantindo que a inclusão possa ser cada vez mais ampliada. Segundo de acordo com esta a Revista:

Devemos rever as políticas públicas e atuais de modo a garantir aos educadores os conhecimentos, o tempo e a formação necessária para que o aluno não só seja matriculado, mas também tenham garantidos seus direitos (REVISTA NOVA ESCOLA, 2013, p. 27).

De acordo com as entrevistadas (Quadro 3), muitos alunos autistas interagem bem, outros apresentam certo grau de dificuldade com os conteúdos. Há também a predileção por alguns temas e atividades.

Quadro 3- Na sala de aula os alunos interagem com os conteúdos?

Respostas	<ul style="list-style-type: none">- Eles são muito criativos e dóceis, mas nem sempre a interação é satisfatória.- Interagem muito bem, principalmente em conteúdos que abordam história ou documentários.
-----------	---

Fonte: Pesquisa direta.

O professor é a peça-chave no processo de interação do aluno autista, principalmente no ambiente escolar. As respostas delas corroboram com o que afirma Cunha (2010, p. 46):

O fato do aluno com autismo possuir dificuldades de interação com o meio e outras pessoas, contribui grandemente para o prejuízo motor. O professor será de vital importância para o seu desenvolvimento psicomotor no espaço escolar.

Diante do exposto no Quadro 4, destaca-se que as atividades subjetivas e simbólicas devem fazer parte da rotina dos autistas. As atividades serão sempre repetitivas utilizando frases curtas e claras, dadas as particularidades do público-alvo.

Quadro 4- Como o aluno autista desenvolve suas atividades?

Respostas	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolve suas atividades com uma certa dificuldade.- É preciso que haja uma intervenção vez por outra para que ele possa prosseguir no mesmo ritmo do desenvolvimento dos demais.
-----------	--

Fonte: Pesquisa direta.

O autista tem certa dificuldade em relação às atividades propostas. Isso ocorre pelo fato de as informações não serem processadas em tempo hábil como ocorre para as pessoas ditas

“normais”. Assim sendo, as intervenções do professor são cruciais para canalizar a atenção e direcionar o aprendizado. No tocante à realização de atividades, Cunha (2010, p. 40) afirma:

Proporcionar atividades nas quais sejam identificados e interpretados alguns contextos emocionais sugeridos pelo professor, poderá ser um caminho que facilitará a leitura de situações subjetivas e simbólicas do dia-a-dia.

Segundo as entrevistadas (Quadro 5), algumas dessas atividades devem ser adaptadas. Isso não significa um grau maior ou menor de dificuldade, mas um ajuste que precisa ser feito para atender as peculiaridades do público-alvo.

Quadro 5 – As atividades para os autistas são diferenciadas?

Respostas	- Professores responderam que as atividades são adaptadas para o melhor desempenho do aluno para que assim possa acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos da turma.
-----------	---

Fonte: Pesquisa direta.

As atividades para autistas devem ser diferenciadas, podendo citar como exemplo os exercício de ligação de figuras aos nomes corretos, circulação dos nomes corretos em frases. Todas essas atividades têm um propósito, segundo Mantoan (2015, p. 74):

As atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Portanto, não se excluirá nenhum aluno das atividades nem serão oferecidas a alguns (os que sabem menos) atividades adaptadas, facilitadas. Toda atividade deverá suscitar exploração, descoberta, com base nas possibilidades e nos interesses dos alunos que optarem por desenvolvê-las em pequenos grupos ou por si mesmos.

Diante do exposto no Quadro 6 devemos enfatizar que atividades deverão ser desafiadoras, levando o autista asperge a descoberta através do seu raciocínio e compressão, embora tenha um raciocínio lento, entretanto devemos respeitar o seu tempo e limites e espaços, como no caso do aluno incluso nesta escola.

Quadro 6 - Na recreação, os alunos autistas interagem com os demais?

Respostas	- As duas professoras responderam que às vezes há interação, em outras, a interação não acontece.
-----------	---

Fonte: Pesquisa direta.

Assim, a partir das respostas das professoras, percebe-se que as crianças portadoras de autismo ainda são rejeitadas pelos coleguinhas por falta de informações. Como os autistas são mais reservados, não há da parte dos demais uma tentativa de aproximação, o que faz com que a dificuldade de interação se acentue. O autista tem muita dificuldade de relacionamento no convívio social com outras pessoas.

Cumprir destacar que é preciso que ocorra uma intervenção motivadora partindo do próprio professor, estimulando os demais alunos a uma integração saudável, conforme afirma Cunha (2010, p. 48):

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

Possibilitar uma convivência social saudável deverá ser sempre um dos objetivos do educador. O aluno com autismo jamais poderá estar privado da interação com os outros e de aprender em grupo. Ademais ele poderá descobrir as regras sociais, a cordialidade, a amizade, o companheirismo e tantas outras coisas que apreendemos na convivência.

Pode-se afirmar então que o professor deverá proporcionar atividades sociais motivadoras e recreativas envolvendo crianças autistas com as demais crianças. Assim, todos passarão a aprender e a interagir em grupo.

Conforme consta no Quadro 7, as professoras reconhecem que é preciso criar um vínculo com os alunos autistas através de uma maior aproximação, buscando compreender as suas dificuldades para que possam contribuir e melhorar cada vez mais a aprendizagem

Quadro 7- Há uma integração aluno/ professor(a)?

Respostas	- As duas responderam que há uma boa integração.
-----------	--

Fonte: Pesquisa direta.

Diante do exposto é possível perceber a extrema importância do comprometimento dos professores com a afetividade e a proximidade com as crianças autistas. Cunha (2010, p. 49) relata ainda que:

Cientificamente sabemos que aprendemos melhor quando amamos. Também é comprovadamente experimentado que a carga afetiva contribui significativamente para a superação das dificuldades da aprendizagem. Sempre que atentarmos para o interesse do aluno e seus desejos em nossas práticas pedagógicas, estaremos nos comunicando com seu afeto.

É preciso potencializar as práticas pedagógicas através das atividades que lhes são propostas, sendo que, ao término da tarefa, deve-se elogiá-los através de palmas, parabéns, ou expressões como “muito bem!”.

Foi constatado no Quadro 8 que famílias raramente participa processo de inclusão. Porém, no processo de inclusão, a família do autista deve estar inserida a fim de fornecer subsídios que venham a contribuir para essa inclusão, como: comportamento do autista em casa, o que gosta de comer, se ele se veste sozinho, se toma banho só, dentre outras atividades,

Quadro 8 – A família participa desse processo de inclusão?

Respostas	- As famílias raramente participam.
-----------	-------------------------------------

Fonte: Pesquisa direta.

Cunha (2010) discorre que se faz necessário trazer a família do autista para dentro da escola para participar das ações psicopedagógicas, fortalecendo, assim, o vínculo entre professor/aluno/família e incluindo os mesmos nas tarefas para que haja uma inclusão adequada. A esse respeito, Cunha (2010, p. 90), explica ainda que:

Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica. Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentais pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusiva e da cidadania.

O Quadro 9 mostra que existe resistência por parte dos colegas da escola para aceitação dos seus limites dos autistas. Constatou-se que escolas inclusivas não estão bem preparadas para receber alunos com Transtorno do Espectro Autístico (TEA). Dessa forma, é preciso que haja mais divulgação sobre a síndrome, principalmente em sala de aula, através de palestras e muitas informações, para que esses alunos sejam aceitos e respeitados em todos os seus limites.

Quadro 9 - O aluno autista é aceito pelos colegas da classe?

Respostas	- Existe muita resistência por parte dos colegas para aceitação de seus limites.
-----------	--

Fonte: Pesquisa direta.

Charczuck e Folberg (2008, p.44) afirmam que: “A escola deve estar preparada para recebê-los e não os segregar; precisa estar ciente do que significa dar oportunidade para um “diferente”, participar e desenvolver suas potencialidades tal qual os outros alunos”

As escolas atualmente não estão preparadas para receber esses autistas, pois têm professores que ainda não sabem o que é autismo. Portanto, as escolas devem ser preparadas desde a portaria até a diretoria através de palestras, informativos e panfletos para que o autista possa ter suas potencialidades desenvolvidas.

Segundo as entrevistadas (Quadro 10) a relação professor/família no processo de inclusão dificilmente acontece, o que demonstra o longo caminho a se percorrer neste aspecto, pois quanto maior o contato com a família nesse processo, melhores serão as possibilidades de sucesso no atendimento ao aluno com TEA.

Quadro 10- Qual a relação professor/família no processo de inclusão?

Respostas	- Raramente acontece essa integração/relação.
-----------	---

Fonte: Pesquisa direta.

Castro e Regattieri (2009), elegem como prioridade, dentre tantas ações importantes, a aproximação entre a escola e a família, por proporcionar a recuperação da singularidade do aluno visto no seu contexto mais amplo. Com base em um conjunto de pesquisas sobre esse tema, as pesquisadoras destacam a importância do conhecimento e da compreensão sobre os alunos, além do desenvolvimento da capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas para o aumento da eficácia do trabalho pedagógico. Vale ainda ressaltar que a participação das famílias deve ser vista como parte constituinte do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO, REGATTIERI, 2009). Portanto, é preciso que haja sempre uma ligação entre a família e a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as informações colhidas nesta pesquisa a inclusão deve ocorrer não somente na relação entre professor/aluno, mas, também, com todos aqueles que fazem parte da escola. E para que essa inclusão ocorra é preciso que haja mais professores qualificados, além de uma equipe multiprofissional para acompanhar o aluno na sala de aula.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

Diante das respostas das professoras entrevistadas, o aluno interage bem na escola, apesar das dificuldades de aceitação dos colegas, fazendo-se necessário desenvolver um trabalho de conscientização sobre a temática de inclusão dentro da própria sala de aula, todos os dias, mencionando a necessidade das interações para possibilitar maior inserção e aprendizado dos conteúdos.

O aluno autista que frequenta a instituição de ensino (AMA) tem certas dificuldades em relação às atividades. Isso ocorre devido ao fato de ter dificuldade em organizar e processar as informações, diferentemente dos alunos ditos “normais”. Isso não impede esse aluno de também aprender, interagir e desenvolver-se como qualquer outra criança. E isso pode ser feito de forma prazerosa e agradável.

As atividades escritas propostas aos autistas devem ser diferenciadas, sendo compostas por frases curtas e claras. Dentre as atividades sugeridas, podemos elencar: atividades de ligação entre nomes e figuras; circulação de palavras corretas referentes à figura; complementação de lacunas em nomes dados, dentre outras. Através dessas atividades, o aluno desenvolve o seu processamento cognitivo, passando a pensar e a realizar as tarefas com menores dificuldades, chegando a resolver atividades mais complexas.

Quanto ao convívio social o aluno às vezes socializa e às vezes não. O autista tem dificuldade de socializar-se. Para que isso ocorra é necessário que essa socialização seja trabalhada, levando o mesmo a participar das festividades escolares, fazendo com que interaja com os outros, promovendo trabalhos em grupo etc. Mas, antes de envolvê-lo é preciso que esse aluno seja preparado através de conversas em relação a essas atividades para que não ocorra nenhuma rejeição do aluno em relação às mesmas.

O aluno autista da Escola Municipal Demerval Lobão interage muito bem com os professores, graças aos vínculos criados ao longo dos tempos com esse público. Entre as estratégias adotadas pelos professores estão: busca pela descoberta dos gostos do aluno, se faz alguma atividade em casa, qual tipo de atividade, como é sua rotina, enfim, conhecer o melhor o aluno.

A participação da família no processo de inclusão raramente acontece devido aos pais trabalharem fora e não terem tempo suficiente de acompanhar os seus filhos. Contudo, é muito importante a participação da família em todos os aspectos, pois a mesma contribuirá bastante para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e social para que desempenhe melhor a sua aprendizagem.

Em relação à aceitação do aluno autista pelos colegas, nota-se que há uma rejeição muito grande devido à falta de informação sobre o autismo. Necessita-se, portanto, que seja feito um trabalho de conscientização envolvendo os alunos e a escola como um todo, mostrando-lhes que os autistas levam mais tempo para compreender uma informação e é necessário procurar conhecer melhor esse aluno aproximando-se mais e buscando mais informações em relação ao autismo. Quanto à relação professor-família, deve ser cada vez mais próxima, trazendo os pais para vivenciarem dentro da própria escola a aprendizagem do seu filho. Assim a escola e a família devem caminhar juntas para que haja uma boa aprendizagem. As escolas devem ser preparadas para receber os autistas e não os autistas preparados para a escola.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os Caminhos da inclusão: breve histórico. *In*: MACHADO, A. M *et.al.* (org). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- BRASIL. Lei nº 12.764, 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/2014/2012/112764.htm> Acesso em: 22 mar. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- CHARCZUK, Maria Solange Bicca; FOLBERG Maria Mestrovsky, **Crianças Psicóticas e Autista: a construção de uma nova escola.** Porto Alegre: Mediação, 2013.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios e métodos, políticas e práticas das necessidades educativas especiais.**1994. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **New child**, v. 2, p. 217, 1943.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MENEZES, A.R.S.de. **Inclusão escolar de aluno com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2012.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **Inclusão de autista um direito que agora é lei.** São Paulo: Abril, 2013. Disponível em:www.revistaescola.com.br. Acesso em: 14 mar.2014.
- SURIAN, Luca. **Autismo: Informações para familiares e profissionais de saúde.** Tradução Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Editora Paulinas, 2010 (Coleção Psicologia e Sociedade).
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA, NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE TEACHING LEARNING IN THE PHASE OF THE CAREER ENTRY IN THE PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BEGINNING IN BASIC EDUCATION

Hugo Norberto Krug

Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado), ambos da UFSM.
E-mail: hnkrug@bol.com.br

Rodrigo de Rosso Krug

Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da UNICRUZ/UNIJUÍ.
E-mail: rodkrug@bol.com.br

RESUMO

O estudo objetivou analisar as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi efetuada por meio da análise

de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que o início/entrada na carreira docente é uma fase de muitas aprendizagens pelos professores de EF iniciantes na EB e que estas aprendizagens estão ligadas aos alunos da EB, aos próprios professores iniciantes, bem como à estrutura da escola/sistema educacional. Também concluímos que a principal aprendizagem docente foi dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias a qual mostra a existência da precariedade do trabalho docente em EF na EB.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Aprendizagem Docente.

ABSTRACT

The study was aimed to analyze the teaching learning in the entry phase career, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginning in Basic Education (BE), at a public education network, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the collected information was carried out through content analysis. Participated five PE teachers beginning in the BE in the aforementioned education network and city. We conclude that the beginning/entry into the teaching career is a phase of many learnings by the PE teachers beginning in the BE and that these learnings are linked to BE students, to the beginners teachers themselves, as well as to the structure of the school/educational system. We also concluded that the main teaching learning was to teach in difficult/precious working conditions, which shows the precariousness of teaching work in PE in BE.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Teacher Learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo pressupõe uma pergunta inicial: como se aprende a ser professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB)? Segundo Ozelame (2010, p. 13),

[a] docência é uma construção. Ninguém nasce professor, mas torna-se professor através de um processo de aprendizagens. Estas aprendizagens acontecem tanto na formação inicial, quanto no decorrer da carreira de magistério, um caminho que envolve aspectos pessoais e profissionais do sujeito que optou pela docência.

Esta autora antecipa que “[...] não existe um modelo único de ser professor, uma vez que cada realidade, em que se encontra, o docente desenvolverá caminhos específicos que constituem a aprendizagem da docência” (OZELAME, 2010, p. 19). Neste sentido, Powaczuk (2008) traz a compreensão do ser professor como uma atividade do sujeito com o objetivo de tornar-se professor. De acordo com Ozelame (2020, p. 25),

[...] aprender a docência é a síntese daquilo que o sujeito vive em sua vida e em sua profissão. Aprender é inato ao ser humano, porém aprender a docência é uma atividade intencional daquele que busca ser professor, e que, por isso, está alinhada com a realidade educacional na qual atua profissionalmente.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assim, conforme Powaczuk (2008, p. 25), “[...] a docência pode ser entendida como a atividade realizada pelo sujeito para tornar-se professor”. Entretanto, Ozelame (2010, p. 24) diz que “[a]prender a ser professor envolve uma série de aspectos”. Acrescenta que o processo de construção do ser professor “[...] é uma relação intrínseca dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito na docência”. Assim, para esta autora, o local de atuação profissional contribui na formação como profissional. Ainda destaca que o professor em construção “[...] está fortemente influenciado pela organização escolar da qual faz parte” (OZELAME, 2010, p. 24).

Desta forma, ao falarmos em aprender a ser professor e em docência, logicamente aparecem as expressões ‘aprendizagem docente’ e/ou ‘aprendizagem da docência’. Para Powaczuk (2008, p. 22), “[...] aprendizagem da docência é um movimento estabelecido entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão”.

Isaia (2006, p. 377) entende a aprendizagem da docência como um processo “[...] que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério [...] que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios”. Já Ozelame (2010, p. 24) diz que a aprendizagem da docência “[...] é um processo interativo, marcado pelas relações com os outros sociais (alunos, professores, especialistas, colegas, sociedade em geral) que contribuem para o que é e o que poderá tornar-se o profissional professor”. Essa autora ainda salienta que

[...] a aprendizagem da docência acontece também aliada à reflexão sobre a prática que se realiza como elemento imprescindível para que o professor possa transformar seus saberes e seus fazeres pedagógicos, buscando aprimorar o processo de aprender e de ensinar, foco de seu trabalho (OZELAME, 2020, p. 24).

Assim, segundo Isaia e Bolzan (2007), a aprendizagem da docência é o caminho percorrido por cada sujeito na construção de um novo pensar e agir na docência. Neste cenário, conforme Ozelame (2010, p. 30-31),

[s]endo a docência um processo, uma construção, podemos inferir que ela se de sobre dois aspectos, a princípio: a partir de modelos de ser professor que o sujeito possui ao adentrar na profissão e também através de um movimento de reflexão sobre a prática docente que desenvolve.

Ainda esta autora ressalta que na aprendizagem da docência também importa “[...] o ciclo de vida destes sujeitos professores e a fase que se encontra em suas carreiras profissionais” (OZELAME, 2020, p. 31-32). Esse fato é relevante devido “[...] a existência de diferentes interesses dos sujeitos para com sua profissão ao longo de sua trajetória profissional” (OZELAME, 2010, p. 32).

Assim, pensando na docência em EF na EB de professores iniciantes, pois, de acordo com Huberman (1995), a fase de início da docência é problemática já que o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor, foi que surgiu o seguinte questionamento: quais foram as aprendizagens da docência que marcaram os professores de EF iniciantes na EB?

A partir desta indagação, o objetivo geral do estudo foi analisar as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo nos fundamentando em Ozelame (2010, p. 25) que afirmam que “[a] preocupação com o fazer cotidiano da docência aponta para a valorização dos saberes da experiência, que contribuem para a consolidação de diferentes modos de ser professor”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. Segundo Richardson (1989, p. 39),

[o]s estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupo sociais, contribuindo no processo de mudança de determinado grupo, possibilitando, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Para Possebon (2004, p. 52), o estudo de caso implica em uma “análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso elemento de interesse”. Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF iniciantes na EB, de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Desta forma, a justificativa para a escolha da abordagem de pesquisa qualitativa e estudo de caso embasou-se em Krug *et al.* (2017b, p. 59-60) que ressaltam que esse tipo de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular [...]” levando-se em conta “[...] o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]” que, neste estudo, foram ‘as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira docente’.

O instrumento de pesquisa utilizado para coletar as informações foi um questionário, que, segundo Negrine (2004, p. 80), este pode ser “[...] utilizado em pesquisas de corte qualitativo [...]” e também “[...] é utilizado em pesquisas de corte quantitativo [...]”.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi efetuada por meio da análise de conteúdo. De acordo com Martins (2006, p. 35), análise de conteúdo “[...] é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

Participaram deste estudo, como colaboradores, cinco professores de EF iniciantes na EB, de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Convém esclarecermos que, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31), “[a] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Conseqüentemente, consideramos importante o reconhecimento dos participantes do estudo por meio de algumas características pessoais e profissionais como forma de contextualização, como consta no quadro 1.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quadro 1 – Características pessoais e profissionais dos participantes do estudo

Características		Professores				
		1	2	3	4	5
Pessoais	Idade	20 anos	25 anos	22 anos	23 anos	28 anos
	Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
	Estado civil	Solteira	Solteiro	Solteira	Solteira	Casado
Profissionais	Formação profissional	Licenciada em EF	Licenciado em EF	Licenciada em EF	Licenciada em EF	Licenciado em EF
	Rede de ensino	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal
	Escola	A	B	C	D	E
	Carga horária	20 h				
	Tempo de docência	1 ano	2 anos	1 ano	2 anos	2 anos

Fonte: Os autores.

A partir das informações do Quadro 1 convém destacarmos que a idade, o sexo, o estado civil, a rede de ensino, a escola e a carga horária não foram objeto deste estudo. Somente o tempo de atuação docente foi relevante porque, para Huberman (1995), professores iniciantes são aqueles que possuem até três anos de docência.

Assim, a escolha dos participantes (colaboradores) do estudo aconteceu de forma intencional, pois estes cinco professores de EF eram ou únicos iniciantes da rede de ensino e cidade estudada. Esse fato está em concordância com o dito por Berria *et al.* (2012, p. 165) de que a amostragem intencional é muito utilizada nas pesquisas qualitativas, pois “[...] os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto da investigação”.

Lembramos que de acordo com os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 5).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da interpretação das informações através da análise de conteúdo identificamos as seguintes aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados:

‘O aprendizado de dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias’* (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5)**

Esse aprendizado pode ser apoiado em Krug (2008) que afirma que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades. As condições de trabalho difíceis também são declaradas por “[...] professores de

EF iniciantes na EB [...]” (KRUG *et al.*, 2020b, p. 499). Nesse sentido, Krug (2020a, p. 5) aponta que “[...] as condições de trabalho difíceis (falta de espaço físico e materiais para as aulas) [...]” é uma das dificuldades que os professores de EF iniciantes na EB enfrentam no início da carreira [...]”.

Já Krug *et al.* (2017a, p. 18) colocam que “[a]s condições de trabalho difíceis, expressas pela falta de espaços físicos e materiais para as aulas de EF [...]” é o principal desafio do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 47) destacam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas “[c]om o espaço físico para a aula” e “[c]om a adaptação das atividades para o ambiente e materiais”, entre outras. Assim sendo, Krug *et al.* (2019a, p. 26) salientam que “[...] saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Nesse contexto, citamos Krug *et al.* (2020a, p. 7) que ressaltam que “[...] sabe[r] dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” representada pela falta de espaço físico e de material para o desenvolvimento da disciplina” é uma das características do bom professor de EF da EB. Entretanto, segundo Krug (2019a, p. 8), “[a] existência de um adequado espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” e “[a] existência de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” são “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB;

‘O aprendizado de uma boa relação professor-alunos’* (quatro citações – Professores: 1; 2; 4 e 5).

Em relação a esse aprendizado nos reportamos a Darido e Rangel (1995) que indicam que o insucesso do processo ensino-aprendizagem está associado à má ou ruim relação professor-alunos. Nesse sentido, Krug (2019a, p. 6) diz que “[a] má ou ruim relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Nesse cenário, ainda Krug (2019a, p. 6) infere que “[...] a má ou ruim relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB”. Entretanto, Darido e Rangel (1995) destacam que o sucesso do processo ensino-aprendizagem está associado a boa relação professor-alunos.

Assim sendo, Krug (2019a, p. 8) ressalta que, “[a] boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” de professores de EF da EB. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) constataram que “[t]er uma boa relação com os alunos” é uma preocupação pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse contexto, citamos Krug (2020b, p. 6) que aponta que o bom professor de EF da EB “[t]em uma boa relação com os alunos [...]”. Já Telles *et al.* (2015, p. 5) diz que “[s]aber se relacionar bem com os alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

‘O aprendizado de lidar com alunos indisciplinados’* (três citações – Professores: 1; 3 e 4).

Sobre esse aprendizado citamos Sousa *et al.* (2016, p. 578) que apontam que, em tempos recentes, “[a] indisciplinada dos alunos continua sendo um fenômeno que ocupa lugar de destaque no ambiente escolar, sendo vivenciada de forma intensa por todos que fazem parte da instituição escolar [...]”. Nesse sentido, Krug e Krug (2019, p. 3) ressaltam que a indisciplinada dos alunos é um

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“[...] entrave pedagógico que [...] limita a busca de uma EF de melhor qualidade”. Nesse cenário, Krug (2019b, p. 5) salientam que “[a] indisciplina dos alunos [...]” é uma das “[d]ificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB”.

Já Krug *et al.* (2017a, p. 20) indicam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) colocam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas “[c]om o comportamento indisciplinado dos alunos”, entre outras. Assim sendo, Krug *et al.* (2019a, p. 26) destacam que “[s]aber lidar com os alunos indisciplinados [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Nesse contexto, mencionamos Krug *et al.* (2020a, p. 7) que apontam que “[s]abe[r] lidar com alunos indisciplinados nas aulas de EF [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Entretanto, de acordo com Krug (2019a, p. 8), “[a]lunos disciplinados nas aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB;

‘O aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF’* (duas citações – Professores: 2 e 5).

Em referência a esse aprendizado lembramos Canfield *et al.* (1995) que enfatizam que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, em que predomina a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Nesse sentido, Krug (2020a, p. 5) indica que “[...] a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das “[...] dificuldades que os professores de EF iniciantes na EB enfrentam no início da carreira [...]”. Já Krug *et al.* (2017a, p. 20) manifestam que “[a] falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB.

Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) apontam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas sobre “[s]e os alunos vão gostar das atividades”, “[v]er se o aluno gostou da aula” (KRUG; KRUG; KRUG, 2020, p. 48) e “[c]omo agir com os alunos que não querem participar das aulas” (KRUG; KRUG; KRUG, 2020, p. 47), entre outras. Assim sendo, Krug *et al.* (2019a, p. 26) declaram que “[...] saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Nesse contexto, nos referimos a Krug *et al.* (2014, p. 22) que destacam que “[s]er motivador [...]” é uma das características profissionais do bom professor de EF da EB. Além disso, Canfield *et al.* (1995) enfatizam que o professor de EF tem que despertar o interesse dos alunos para que estes sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas. Entretanto, conforme Krug (2019a, p. 8), “[o] interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola [...]” é um “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB;

‘O aprendizado de elaboração de planejamento de ensino’ (duas citações – Professores: 2 e 4).**

Quanto a esse aprendizado pode ser evidenciado em Canfield (1996, p. 22-23) que afirma que

[o] professor que não tem planejamento de sua atuação pedagógica, [...] não terá uma linha mestra a percorrer, pois cada encontro pedagógico será único, isolado, sem ter continuidade com o anterior, como também não servirá de base para o posterior. Assim sendo, o professor estará tendo uma prática pedagógica acéfala, impensada, pois está sendo concretizado em cima do momento, momento este que tem seu início e fim em si mesmo.

Neste sentido, Krug (2019b, p. 6) adverte que, “[a] dificuldade no planejamento [...]” é uma das “[d]ificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB” (KRUG, 2019b, p. 5). Assim sendo, Piletti (1995) coloca que o ato de planejar é uma tarefa difícil, portanto pode ser considerado normal ter-se dificuldades em se elaborar um planejamento de ensino, podendo estas ser de quatro tipos: naturais, humanas, metodológicas e organizacionais. O autor acrescenta que com o exercício da docência estas dificuldades vão sendo contornadas pelo professor. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) destacam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas em “[f]azer um planejamento”, entre outras.

Nesse contexto, referenciamos Krug *et al.* (2020a, p. 8) que apontam que “[...] sabe[r] planejar o ensino de sua disciplina [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Já Telles *et al.* (2015, p. 5) constataram que “[...] saber elaborar um planejamento [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF da EB. Entretanto, para Krug (2019a, p. 9), “[a] existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB (KRUG, 2019a, p. 8). Dessa forma, Canfield (1996, p. 30) acredita que “[...] o planejamento [...] seja um companheiro inseparável n[o] percurso de valorização do [...] trabalho d[o] professor” de EF da EB;

‘O aprendizado do domínio/controlado da turma de alunos’* (duas citações – Professores: 3 e 5).

Relativamente a esse aprendizado nos fundamentamos em Krug *et al.* (2019b, p. 235) que constataram que “[a] falta de controle/domínio da turma de alunos [...]” é compreensível nos primeiros anos de carreira dos professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug (2019b) e Krug (2020a) apontam que a falta de controle/domínio da turma de alunos é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2019c, p. 6) acrescenta que “[a] falta de controle/domínio da turma de alunos [...]” é uma das dificuldades na gestão de aula de professores na fase de entrada na carreira, bem como na fase de estabilização.

Entretanto, conforme Krug (1996), a atividade do professor é o objeto do desenvolvimento da competência pedagógica, portanto ela se desenvolve plenamente com o exercício da docência e com a utilização de novos conhecimentos. Nesse contexto, segundo Krug; Krug e Krug (2020, p. 46), “[m]anter o domínio/controlado da turma de alunos” é uma preocupação pedagógica de professores de EF da EB. Já Krug (2020b, p. 9) aponta que o bom professor de EF da EB “[t]em o controle/domínio da turma de alunos [...]”. Ainda Telles *et al.* (2015, p. 6) destacam que “[s]aber ter o controle/domínio dos alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

‘O aprendizado do conhecimento da realidade escolar’** (duas citações – Professores: 1 e 4).

No direcionamento desse aprendizado nos remetemos a Freire (1996, p. 76) que afirma que “ensinar exige apreensão da realidade”. Já Ozelame (2010, p. 19) acredita que

[...] se faz necessário ao professor, em um primeiro momento, conhecer a realidade na qual atua, os sujeitos com os quais se realizará, estabelecendo os objetivos a serem perseguidos. A partir disso, serão criados saberes conceituais e metodológicos que orientam o agir neste ambiente, pois [...] a formação inicial não dá conta de tudo o que poderá ser encontrado na prática docente.

Entretanto, Krug (2020a, p. 5) e Krug (2019b, p. 5) constataram que “[...] o choque com a realidade escolar [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Em contraponto com esse cenário, Krug (2020b, p. 7) destaca que o bom professor de EF da EB “[s]aber compreender a realidade [...]”. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 7) apontam que “[s]aber como funciona a escola [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

‘O aprendizado do trabalho coletivo’** (uma citação – Professor: 3).

A respeito desse aprendizado apontamos Fullan e Hargreaves (2000) que dizem que é muito comum ainda nas escolas a predominância da prática da realização de atividades isoladas, isto é, uma cultura do individualismo. Já Krug *et al.* (2016, p. 71) constataram que “[...] trabalha[r] de forma isolada, individualizada [...]” faz parte da cultura da EF Escolar. Nesse sentido, Krug (2019b, p. 6) afirma que “[o] isolamento profissional docente [...]” é uma das “[d]ificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB” (KRUG, 2019b, p. 5).

Além disso, Krug *et al.* (2017a, p. 19) assinalam que “[o] isolamento docente [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, para Krug *et al.* (2019a, p. 27), “[...] compreender as causas e conseqüências do isolamento docente [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB. Nesse contexto, citamos Pereira e Rebolo (2017, p. 99) que entendem que “[...] a escola é um espaço que requer a participação de todos para a realização das tarefas no coletivo”. Ressaltam que “[a]s atividades realizadas no interior da escola, para que alcancem os objetivos e proporcionem o bem-estar de todos os trabalhadores, devem ser pensadas e executadas de forma coletiva e cooperativa”.

Dessa maneira, segundo Krug (2019a, p. 9), “[u]m trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB (KRUG, 2019a, p. 8). Nesse sentido, Krug (2020b) e Krug *et al.* (2020a) destacam que trabalhar coletivamente é uma das características do bom professor de EF da EB. Ainda Telles *et al.* (2015, p. 7) salientam que “[s]aber trabalhar coletivamente [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar; e,

‘O aprendizado do comprometimento com a profissão docente’ (uma citação – Professor: 4).**

Em se tratando desse aprendizado nos dirigimos a Krug e Canfield (2001) que ressaltam que é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. Já Freire (1996) destaca que ensinar exige comprometimento.

Acrescenta que a presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, pois é uma presença em si política. Enquanto presença não pode ser de omissão, mas de um sujeito com opções. O professor deve revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Deve revelar a capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2010, p. 4) que apontam que “[s]aber se comprometer [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF Escolar.

Assim, estas foram as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF iniciantes estudados constatamos que ‘uma parcela’ (quatro do total de nove) das aprendizagens docentes está diretamente ‘ligada aos alunos da EB’* (‘o aprendizado de uma boa relação professor-alunos’; ‘o aprendizado de lidar com alunos indisciplinados’; ‘o aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas’; e, ‘o aprendizado do domínio/controlar da turma de alunos’), ‘outra parcela’ (quatro do total de nove) está ‘diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** (‘o aprendizado de elaboração de planejamento de ensino’; ‘o aprendizado do conhecimento da realidade escolar’; ‘o aprendizado do trabalho coletivo’; e, ‘o aprendizado do comprometimento com a profissão docente’) e mais ‘outra parcela’ (uma do total de nove) está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (‘o aprendizado de dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias’).

Vale ressaltar que, as nove aprendizagens docentes relatadas tiveram no total vinte e duas citações, sendo onze ‘ligadas aos alunos da EB’*, seis ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** e cinco ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’***.

A partir destas constatações podemos inferir que o início/entrada na carreira docente é uma fase de muita aprendizagem pelos professores de EF iniciantes na EB e que estas podem estar ligadas aos alunos da EB, aos próprios professores iniciantes, bem como à estrutura da escola/sistema educacional. Essa inferência pode ser embasada em Marcelo Garcia (1999) que diz que o início da docência é um período de tensões e aprendizagens intensas por parte dos professores iniciantes. Também Silveira *et al.* (2008, p. 66) afirmam que o início da docência “[...] é um momento de aprendizagem e inserção (do professor) em um novo contexto (a escola)” (inserção nossa).

Ainda podemos destacar que todos os professores de EF iniciantes na EB estudados perceberam aprendizagens docentes, sendo que os professores 1; 2; 3 e 5 apontaram quatro e o professor 4 seis aprendizagens. Assim, constatamos que todos os professores tiveram várias aprendizagens em sua docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise das informações obtidas, concluímos que, foi possível ‘identificar várias (nove) aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira’, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram: 1) ‘O aprendizado de dar aula em condições de trabalho

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

difíceis/precárias’; 2) ‘O aprendizado de uma boa relação professor-alunos’; 3) ‘O aprendizado de lidar com alunos indisciplinados’; 4) ‘O aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF’; 5) ‘O aprendizado de elaboração de planejamento de ensino’; 6) ‘O aprendizado do domínio/controle da turma de alunos’; 7) ‘O aprendizado do conhecimento da realidade escolar’; 8) ‘O aprendizado do trabalho coletivo’; e, 9) ‘O aprendizado do comprometimento com a profissão docente’.

O que mais chamou à atenção neste rol de aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira pelos professores de EF iniciantes estudados foi que as essas ‘em sua totalidade estão relacionados aos saberes práticos ou experienciais’ desenvolvidos/aprendidos pelos mesmos em sua docência. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 39) esclarece que os saberes da experiência são saberes que são caracterizados como saberes construídos pelos professores em suas práticas. Eles “[...] brotam da experiência e são por ela validados”.

Este fato aponta para a importância dos professores de EF iniciantes na EB perceberem os saberes práticos ou da experiência no processo de ‘aprender a ser professor’ que também se torna importante para compreenderem os espaços e os tempos dos processos de ensino-aprendizagem e do comprometimento do próprio professor com a sua docência, logo com o seu desenvolvimento profissional.

Também constatamos que a ‘principal aprendizagem docente’ dos professores de EF iniciantes na EB estudados foi ‘dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias’ a qual mostra a existência da precariedade do trabalho docente em EF na EB, conforme denunciada por Krug (2017).

Ao compararmos os resultados deste estudo com a investigação de Krug (2010) intitulada ‘As contribuições na aprendizagem docente do encadeamento dos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM’ constatamos que, as aprendizagens docentes foram semelhantes entre estagiários e professores iniciantes (no aprendizado do domínio/controle de turma; no aprendizado de uma boa relação professor-alunos; no aprendizado de elaboração de planejamento de aulas; no aprendizado da responsabilidade com a escola; e, no aprendizado do conhecimento da realidade escolar).

Esse fato pode ser embasado em Farias *et al.* (2016, p. 205) que colocam que a proximidade da fase de entrada na carreira docente com a fase de formação universitária “[...] faz com que os professores (iniciantes) carreguem consigo suas experimentações e suas aprendizagens, construídas por meio de observações, de microexperiências de formação e dos estágios” (inserção nossa). Dessa forma, podemos inferir que as aprendizagens docentes são muito parecidas entre acadêmicos, futuros professores, em situação de Estágio Curricular Supervisionado na formação profissional inicial e os professores iniciantes, isto é, na fase de entrada na carreira docente.

Neste sentido, as aprendizagens docentes trazem à tona a constituição dos saberes necessários à profissão docente. Assim, segundo Ozelame (2010, p. 37), “[...] a constituição dos saberes dos professores está vinculada ao trabalho docente”, pois, de acordo com Tardif (2007, p. 57), “[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”.

Neste cenário, Ozelame (2010, p. 38) indica que “[...] ao longo de sua prática, o professor se apropria de – e cria – saberes que lhe serão necessários para desempenhar a docência”. Já Gauthier

et al. (1998, p. 343) destacam que “[...] os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho”. Para Tardif (2007, p. 11),

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Ainda Tardif (2007, p. 18) coloca que existe uma diversidade constitutiva dos saberes docentes, pois “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes”.

Para finalizar, considerando a natureza interpretativa deste estudo, esclarecemos que a conclusão descrita não é fechada, mas, sim, pista para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre a temática em questão.

REFERÊNCIAS

BERRIA, Juliane; CONFORTIN, Susana Cararo; SANT’ANA, Jader; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otavio; SANTOS, Saray Giovana dos. Seleção dos informantes. *In*: SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otavio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 157-168.

CANFIELD, Marta de Salles. Planejamento das aulas de Educação Física: é necesario? *In*: CANFIELD, Marta de Salles (org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p. 21-32.

CANFIELD, Marta de Salles; KRUG, Hugo Norberto; ROMBALDI, Rosiane Magalhães; JAEGER, Angelita Alice; DAMBROS, Ademir; ZANUZO, M. B.; MACHADO, A.S. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? *In*: PEREIRA, F. M. (org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995.

DARIDO, Soraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; MOLETTA, Andréia Fernanda; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; AFONSO, Mariângela da Rosa. A identidade profissional de professores de Educação Física no início da carreira. *In*: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; FRASSON, Jéssica Serafim (org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 205-225.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Trajetória pessoal; trajetória profissional; aprendizagem docente. *In*: MOROSINE, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário, v.2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetória profissional docente: desafios à profissionalidade. *In*: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (org.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KRUG, Hugo Norberto. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

KRUG, Hugo Norberto. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.h...> Acesso em: 07 out. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. As contribuições na aprendizagem docente do encadeamento dos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 142, p. 1-16, mar. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/contribuciones-na-aprendizagem-docente-em-educac...> . Acesso em: 05 out. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jul. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica> . Acesso em: 13 nov. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 09 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo

Horizonte, p. 1-10, set. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 09 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, out. 2019c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-dificuldades-na-gestao-de-aula-em-diversas-fases-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da...> . Acesso em: 05 out. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realid...> . Acesso em: 08 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 08 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto; CANFIELD, Marta de Salles. A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física. *In*: KRUG, Hugo Norberto (org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001. p. 61-82.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-indisciplina-dos-alunos-da-educacao-basica-nas-aulas-de-educacao-fisica-de-professores-iniciantes-na-carreira-do...> . Acesso em: 09 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação. **Revista Querubim**, Niterói, ano 16, Coletânea Biologia e Educação Física, p. 43-52, 2020.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. O bom professor de Educação Física Escolar na percepção de acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Querubim**, Niterói, a. 10, n. 24, v. 2, p. 18-24, 2014.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2016.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017a.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Marília de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017b.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019a.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019b.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. O bom professor de Educação Física Escolar na percepção da Gestão Escolar. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, Osasco, v. 7, n. 24, p. 1-17, jun. 2020a.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./dez. 2020b.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 150, p. 1-8, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/os-saberes-necessarios-em-educacao-fisica-escolar...> . Acesso em: 21 set. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

NEGRINE, Airton. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO, Flavinês. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 93-112, set./dez. 2017.

PILETTI, Claudio. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.

POSSEBON, Mônica. O estudo de caso na investigação em Educação Física na perspectiva qualitativa. *In*: CAUDURO, Maria Tereza (org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004. p. 51-66.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da profissionalidade de alfabetizadora**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SILVEIRA, Juliana da Silva; MASCHIO, Vanderléia; BASEI, Ana Paula; SILVA, Márcio Salles da. KRUG, Hugo Norberto. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o início da docência. *In*: KRUG, Hugo Norberto; KRÜGER, Leonardo Germano; CRISTINO, Ana Paula da Rosa (org.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p. 63-67. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 4).

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. *In*: SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/dowoadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SOUSA, Alieson Pereira de; ROCHA, Israel Vieira; SILVA, Francineide Pereira; SOLANO, Alane Rayane Sales. Concepções de professores do ensino básico sobre indisciplina dos alunos em sala de aula: município de Brejo dos Santos-PB. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.14, n. 2, p.577-588, ago./dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TELLES, Cassiano; KRUG, Rodrigo de Rosso; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigoscientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 08 set. 2020.

PERCEPÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA A RESPEITO DA INSERÇÃO DE NOVOS CONTEÚDOS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PERCEPTION OF THE COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA REGARDING THE INSERTION OF NEW CONTENT OF STRUGGLES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

João Batista de Andrade Neto

Doutorando em Ciências da Saúde aplicadas ao Aparelho Locomotor pela Faculdade de Medicina da de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo e intercâmbio The Academic College at Wingate Israel. Mestre em Saúde do Adulto pela Universidade Federal do Maranhão, Especialização em MBA Executivo em Safety e Security, Fisiologia do Exercício, Licenciatura Plena em Educação Física, Tecnólogo em Gestão e Segurança Pública. Faixa Preta 6º Dan de Karate, 2º Dan de Aikidô e 5º Dan de Krav Maga pelo The Academic College at Wingate Israel. Prof. Titular de Educação Física e Lutas do Colégio Militar de Brasília.
E-mail: jbandradeneto@hotmail.com

Gabriel Moreira Pereira

Graduando em Educação Física - Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão, Membro do Laboratório de Fisiologia e Prescrição de Exercício do Maranhão, pesquisador na área de Fisiologia Renal e Cardiovascular.
E-mail: gabriel.def.ufma@gmail.com

RESUMO

A inclusão do conteúdo de Lutas na Educação Física escolar é descrita na literatura científica a muito tempo como parte do objeto de estudo da “cultura corporal do movimento”. Sendo assim, apropriada ao desenvolvimento de aspectos como autonomia, emancipação, criatividade e a construção de conhecimentos de forma holística e completa, despertando aptidões esportivas e de segurança pessoal. O presente estudo objetivou diagnosticar e analisar a percepção dos integrantes do Colégio Militar de Brasília sobre a inserção de novos conteúdos de lutas na Educação Física

Escola. Por meio da aplicação de um questionário com seis perguntas semiestruturadas padrão Google Forms, disponibilizado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, participaram (N = 1.021), com idade entre 12 a 64 anos, de ambos os sexos, no período de 1 a 30 de agosto de 2020, seguindo critérios da Resolução 196/96 do CNS. A análise estatística foi realizada de forma quanti-qualitativa, observando as respostas, e porcentagem com Microsoft Excel 2020. Os resultados demonstram que dos voluntários 66,6% é composto do sexo feminino e 33,74% masculino; das atividades físicas praticadas pelos integrantes do CMB apenas 0,1% é vocacionada as lutas. Das modalidades propostas 48,8% optaram pelo Krav Maga e 32,1% pelo Karate e 19,1% nenhuma. Como disponibilidade para treinamento 56,6% optaram por 2 X na semana, 19% 3 X, 15,6% 1 X e 8,8% três vezes na semana, foi evidenciado também, os objetivos para estas práticas: 76,6% esperam aprender a se defender, 56,4% melhorar a saúde; 17,4% outros motivos e 15,1% participar de competições. Existe o entendimento pelos integrantes do CMB que as lutas são disciplina obrigatória não só no ambiente escolar, mas também para defesa e segurança pessoal. Desta forma, torna-se viável e primordial a implantação das modalidades Karate e Krav Maga, as quais juntas serão estratégias preventivas, primárias, atrativas e eficazes no combate ao sedentarismo, contribuindo significativamente para melhoria da aptidão física para saúde e qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Lutas. Artes Marciais. Modalidades Esportivas de Combate, Krav Maga, Karate.

ABSTRACT

The inclusion of a subject of Fight in school Physical Education has been described in the scientific literature for a long time as part of the object of study of the “body culture of movement”. Therefore, it is appropriate for the development of aspects such as autonomy, emancipation, creativity, and the construction of knowledge in a holistic and complete way, awakening sport skills and personal security. The present study aimed to diagnose and analyse the perception of the members of the Military College of Brasília regarding the insertion of new content of fights in Scholar Physical Education I. Through the application of a questionnaire with six semi-structured questions standard Google Forms, made available by the Virtual Learning Environment - AVA, participated (N = 1,021), aged between 12 and 64 years, of both sexes, in the period from August 1st to 30th, 2020, following the criteria of CNS’ Resolution 196/96. The statistical analysis was performed in a quanti-qualitative way, observing the answers, and percentage with Microsoft Excel 2020. The results show that the volunteers 66.6% are female and 33.74% male; about the physical activities practiced by the members of the CMB only 0.1% is dedicated to fights. about the proposed modalities, 48.8% opted for Krav Maga and 32.1% for Karate and 19.1% none. for availability to train, 56.6% opted for 2 X a week, 19% 3 X, 15.6% 1 X and 8.8% three times a week, the objectives for these practices were also evidenced: 76.6% hope to learn how to defend themselves, 56.4% improve health; 17.4% other reasons and 15.1% to participate in competitions. There is an understanding by the members of the CMB that fights are a mandatory subject not only in the school environment, but also for defense and personal security. Thus, it is feasible and essential to implement Karate and Krav Maga modalities, which together will be preventive, primary, attractive, and effective strategies to combat physical inactivity, contributing significantly to improving physical fitness for health and quality of life.

Keywords: School Physical Education, Struggles. Martial arts. Combat Sports, Krav Maga, Karate.

PERCEPÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA A RESPEITO DA INSERÇÃO DE NOVOS CONTEÚDOS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

INTRODUÇÃO

A inclusão do conteúdo de Lutas na Educação Física escolar é descrita a muito tempo, como por Daolio (1995), assim como nos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) do Brasil, como parte do objeto de estudo da “cultura corporal do movimento”. Nestas perspectivas, as lutas são produções humanas repletas de significados que foram construídos historicamente e possuem relações com as sociedades onde estão inseridas, sendo, desta forma, um conteúdo significativo a ser abordado na escola (ANTUNES, 2016).

Entende-se que o trato pedagógico do conteúdo Lutas na Educação Física escolar visa permitir aspectos como autonomia, emancipação, criticidade e a construção de conhecimentos. As reflexões que apontam a cultura corporal do movimento como “tema” da Educação Física no ensino básico munem, pedagogicamente, a construção de possibilidades para inserção deste no ambiente escolar (RUFINO; DARIDO, 2015).

O conteúdo lutas é considerado um eixo estruturante da Educação Física Escolar, agrupando um conjunto de conhecimentos e oportunidades que contribuem para o desenvolvimento integral do educando. Se considerado o seu potencial pedagógico, é um instrumento valoroso nas mãos do educador, por sua ação corporal exclusiva, sua natureza histórica e o enorme acervo cultural que traz dos seus povos de origem (LANÇANOVA, 2011).

Atentos à importância de dinamizar e otimizar o tempo e os espaços disponíveis do Colégio Militar de Brasília para práticas de Lutas. Bem como, pensando em um ensino holístico das modalidades já disponíveis de lutas no CMB que englobam luta de aproximação (Judô), instrumento mediador (Esgrima), se propôs a implantação de novas modalidades de lutas, que por sua natureza mantém distância como o (Karate e ou Krav Maga).

Sendo assim, com base nos fundamentos acima, aliados à disponibilidade física e de pessoal, esta pesquisa objetivou diagnosticar e analisar a percepção dos integrantes do Colégio Militar de Brasília sobre a inserção de novos conteúdos de lutas na Educação Física Escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi justaposta com caráter quanti-qualitativo, através da aplicação de um questionário semiestruturado padrão Google Forms e disponibilizado de maneira intencional a todos militares e alunos do Colégio Militar de Brasília - CMB pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Participaram deste estudo intencional e de forma voluntária, 1.421 integrantes do CMB, as respostas foram colhidas no período de 1 a 30 de agosto de 2020, visando o aprofundamento do conhecimento na questão proposta, conforme modelo descrito por Gil (2008).

O questionário aplicado contou com cinco questões semi estruturadas: a primeira afim de caracterizar a amostra identificava gênero, idade biológica, divisão, ou ano que pertencia; a segunda, sobre a indicação da prática de alguma atividade física; a terceira se havia interesse na prática de alguma outra modalidade de luta; a quarta objetivou a disponibilidade para a prática pretendida, quinta quais objetivos em praticar uma das modalidade de lutas sugeridas.

Todos os convidados participaram livre e espontaneamente do estudo conforme preconiza a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e com autorização do responsável quando menor. Como critério de inclusão foi adotado, o de pertencer aos quadros do Colégio Militar de Brasília no ano de 2020. A análise foi realizada de forma quanti-qualitativa, observando-se as

respostas, visando identificar os padrões apresentados. E para a análise quantitativa, foi utilizado a porcentagem através do Microsoft Office Excel 2020 e, para distinção dos grupos, o universo pesquisado foi dividido em três grupos: militares; docentes (militares e servidores civis) e alunos em geral.

Atualmente o Colégio Militar de Brasília - CMB é o maior em número de alunos e estrutura física dentre as 14 Organizações Militares (OM) que funcionam como Estabelecimentos de Ensino (Estb Ens) e integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), atendendo sozinho 2.972 alunos, de ambos os sexos, tendo como função precípua ministrar a educação básica, nos níveis fundamental e médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos na pesquisa estão apresentados sequencialmente por meio de quadros e gráficos, conforme os questionários aplicados com suas devidas discussões para melhor diagnóstico e entendimento do assunto.

Verificou-se nas respostas obtidas na primeira questão acima disposta, que no universo pesquisado 66,26% da amostra é do sexo feminino e 33,74% masculino (Quadro 1). O resultado encontrado infere a uma propensão e necessidade de aplicação dessas modalidades ao público feminino em todas as divisões e seções do CMB, já que, um dos argumentos utilizados por esse seguimento é a violência contra a mulher e a insegurança que a sociedade vive atualmente, FBSP (2018).

Quadro 1 – Qualificação da amostra

Grupos Geral	Total	Gênero		Idade Média	Seção/Divisão
	(n=1.021)	M	F		
Alunos	657	168	489	12 ± 18	Corpo de Alunos
Militares	193	140	53	23 ± 50	Divisão Administrativa
Docentes (civis, militares e Agentes de Ensino)	171	64	107	39 ± 64	Divisão de Ensino

Fonte: Produzido pelo autor.

Ao analisar a literatura que aborda o tema escolinhas de esportes, verifica-se que os autores que a estudam indicam a iniciação esportiva como uma forma de detecção e formação de talentos para o esporte. Mas o principal objetivo deve ser a formação socioeducativa e do caráter do futuro cidadão, considerando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos motores, cognitivos, emocional e social, preparando assim seus praticantes para a cidadania e para o lazer (ANTUNES, 2016).

Para Andrade Neto (2019), a prática corporal multidisciplinar são mais incentivadas pelos pais e responsáveis aos filhos, quando o ambiente de prática é o escolar. Pois, além da comodidade e segurança, tornou-se atualmente numa recomendação psicopedagógica face ao desenvolvimento motor e interação social que estas práticas quando desenvolvidas nestes ambientes possibilitam.

PERCEPÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA A RESPEITO DA INSERÇÃO DE NOVOS CONTEÚDOS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rufino e Darido (2015) apontam que os jogos de oposição devem fazer parte dos conteúdos da Educação Escolar, em atividades lúdicas, com movimentos multifuncionais, por serem métodos aplicáveis para liberação da agressividade e serem meios possíveis para se trabalhar aspectos psicomotores, tão importantes nesta faixa etária.

A segunda questão, buscou de informações sobre os hábitos e práticas de atividades físicas pela comunidade do CMB, sendo evidenciado a adesão de práticas na maioria das respostas. Contudo, as atividades e exercícios físicos descritas tem sua maioria desenvolvidas externamente ao ambiente educacional do CMB, assim representadas: 47% corridas e caminhadas; 13% natação, 10% futebol, 12% musculação, 8% ballet, 1% Judô, 1 % Esgrima e 8% outras modalidades.

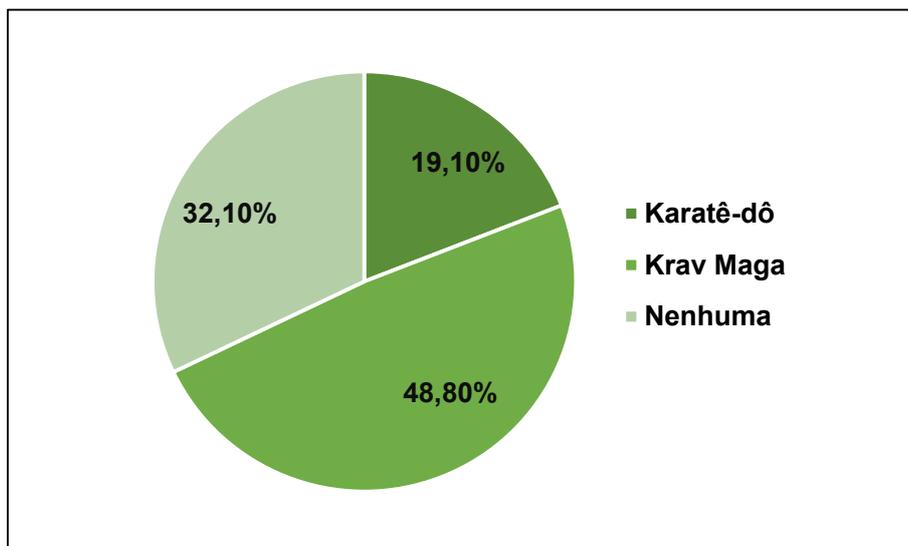
Corroborando com o resultado, os dados recolhidos em análise inicial realizada no cadastro de alunos e divisão de pessoal, o qual apontam que o CMB possui, no momento, em seus quadros militares/docente/discente, mais de três mil usuários da instituição. Destes, a maioria permanece durante todo o dia (expediente) nas instalações do Colégio o que facilitaria a adesão a qualquer atividade proposta nestes horários.

Para Zamai (2016) o conhecimento acerca do que leva o indivíduo a buscar alguma atividade física é fundamental para mantê-lo fisicamente ativo e se esta atividade está associada a seu ambiente de trabalho, sua adesão e permanência o torna mais efetivo e eficaz.

A terceira questão, buscou investigar o interesse na prática de novas modalidades de lutas além das já ofertadas pelo CMB (Judô e Esgrima). Foram propostas como alternativas as modalidades de Karate-dô e Krav Maga.

Analisando as respostas confirmadas no Gráfico 1, evidenciou-se que entre as modalidades propostas 48,8% das respostas estão associadas a pretensão à prática do Krav Maga, 32,1 % ao Karate-dô e 19,15% a nenhuma das opções. Apoiada numa grande influência de fatores que vão além das motivações ligadas a filosofia, aspectos religiosos ou apenas o ato de lutar, como já conhecidos na literatura das modalidades de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate, Da Rocha *et al.*, (2018) afirmam que os principais motivos que levam a prática das lutas são a busca por condicionamento físico e melhorias estéticas.

Gráfico 1 – interesse por novas modalidades de lutas



Fonte: Produzido pelo autor.

De Sousa (2014) descreve que os fatores determinantes para a aderência as práticas de Aikidô e Judô em idosos, modalidades que formam as bases do Krav Maga são: preocupação com a manutenção da saúde, inserção social, valorização, superação pessoal, foco e competição, fatores estes que inspiram atitudes positivas de aderência a atividade física.

O Krav Maga (KM) é uma das modalidades de lutas que mais cresce no Brasil e no mundo atualmente. Desenvolvida no Estado de Israel na década de 40, utiliza-se de golpes traumáticos, pressões para derrubar ou dominar o oponente, torções e imobilizações, visando a neutralizar o ataque e o agressor. Esse método de exercício corporal para defesa pessoal foi desenvolvido por IMI Lichtenfeld, com bases técnicas no Jiu Jitsu, Boxe, Wrestling e Judô.

No Brasil, o KM chegou nos anos 90, apresentando-se como arte de defesa pessoal, ganhando rapidamente reconhecimento nos mais variados espaços e instituições sociais como atividade física, lazer, esporte, caminho filosófico, técnica marcial ou como defesa pessoal, principalmente no âmbito das Forças Armadas e Órgãos de Segurança Pública (FARKASH; DREYFUSS; FUNK, 2017).

Segundo o preposto na Base Nacional Curricular comum de 2017, garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de lutas e práticas corporais, estimulam à compartilhamento de valores, condutas e emoções; à percepção das marcas identitárias e à desconstrução de preconceitos e estereótipos, à reflexão crítica a respeito das relações práticas corporais, mídia e consumo, como também quanto a padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde são as mais importantes funções das lutas. (Brasil, 2017)

Como uma das modalidades propostas, o Karatê-Dô – literalmente, caminho das mãos vazias – é uma das versões japonesas para a arte do combate desarmado. Gichin Funakoshi (1957 – 1969) foi o fundador do principal estilo moderno de Karatê-Dô- o Shotokan. Considerada uma das artes marciais mais populares praticadas tanto dentro como fora do Japão. O treino tradicional consiste na prática de três habilidades: *kihon*, *kata* e *kumite*. O *kihon* consiste no treino de técnicas básicas como socos, chutes, bloqueios e ataques que são executados ou em posição estática ou em movimento em diversas posturas (bases). Os *katas* são séries de formas em uma sequência pré-estabelecida de técnicas de defesa e ataque em movimento. A luta (*kumite*) é a execução de técnicas de defesa e ataque em movimentação livre contra um oponente.

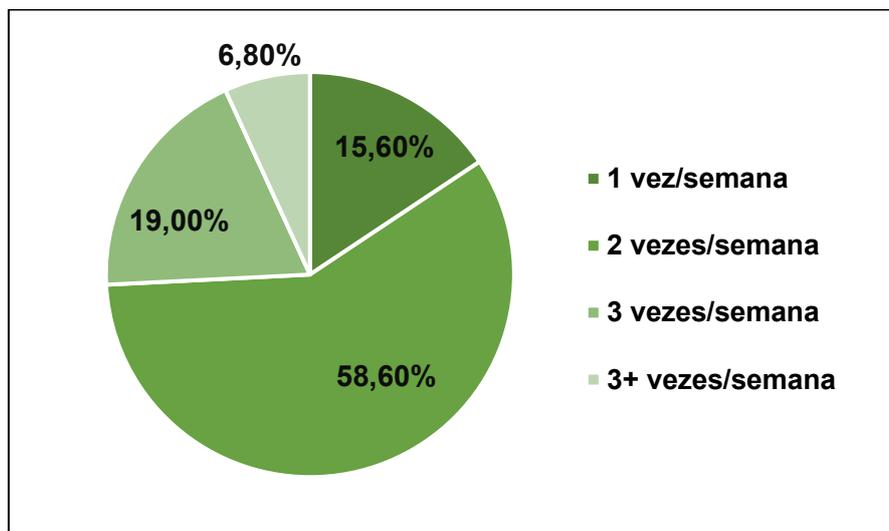
Balsera e Abreu (2010) afirmam que o Karate é uma importante ferramenta de desenvolvimento das capacidades físicas como flexibilidade, força e equilíbrio o que é de vital importância para crianças em fase escolar. Cabe salientar, no entanto que não apenas as capacidades físicas devem ser trabalhadas, mas também as capacidades de interpretação desses novos conhecimentos em relação à sociedade. Temas como violência, preconceito, gênero, esporte e saúde podem ser trabalhados de maneira a terem o Karate como mola propulsora de debates e transformações.

Com isso a Educação Física cumpre o seu real papel de levar o educando a conhecer a CCM (jogos, dança, lutas, ginásticas e os esportes) e de transformar-se por meio dela, pois como afirma Daolio (2004) o principal objetivo da Educação Física “é garantir a apreensão de conteúdos culturais que estão relacionados à dimensão corporal...”.

A quarta questão buscou diagnosticar a disponibilidade para o treinamento, dos pesquisados de uma das modalidades propostas. Conforme disposto no Gráfico 2, foi evidenciado que 58,6% dos pesquisados sugerem como possibilidade de treinamento duas vezes por semana ser o ideal para prática da modalidade pretendida, seguido de 19% três vezes e 15,6% uma vez, apenas 8,8 % sugerem mais de três vezes por semana.

PERCEPÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA A RESPEITO DA INSERÇÃO DE NOVOS CONTEÚDOS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Gráfico 2 – Disponibilidade para treinamento



Fonte: Produzido pelo autor.

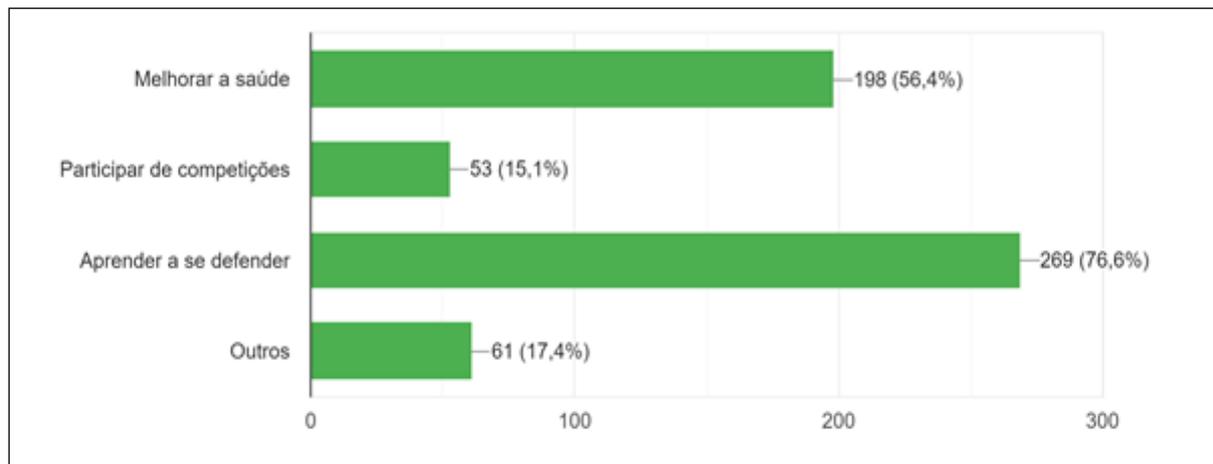
Tal resultado mostra uma predisposição à prática dessas modalidades em horários de aulas ou expediente, já que, um dos argumentos utilizados pelos integrantes do CMB como motivo para a prática seria a disponibilidade do horário de trabalho e treinamento físico militar.

De acordo com Andrade Neto (2019), e Mor (2018) o Krav Maga foi idealizado e desenvolvido metodologicamente dentro das forças de resistência que lutavam pela independência do Estado de Israel, e para preparar a sua população no enfrentamento da violência que lá existia. Assim como todas as Lutas e Artes Marciais preexistentes, nasceu e se desenvolveu da necessidade de sobrevivência e independência de um povo, o que poderá ter influenciado na preferência para treinamento, face as características do público, objeto da pesquisa.

Na perspectiva de uma modalidade que possa aliar a atividade física aplicada ao desempenho funcional da profissão militar, esta modalidade para os pesquisados surge como um instrumento de autoaperfeiçoamento, e para os alunos, como um atrativo método de desenvolvimento da autoestima.

A quinta e última questão, visou entender os motivos pelos quais se busca praticar uma das modalidades de lutas sugeridas (Gráfico 3).

Gráfico 3 – objetivos em praticar uma das modalidade de lutas sugeridas



Fonte: Produzido pelo autor.

Ao analisar os objetivos iniciais de adesão as modalidades de lutas sugeridas (Karate e Krav Maga), 76,6% das respostas apontam como motivo da busca, aprender a se defender, o que nos infere a necessidade de defesa e segurança pessoal; em segundo lugar a busca é por melhorar a saúde com 56,4% das respostas; aspectos como participar de competições com 15,1% e outros motivos totalizam 17,4%. Sendo assim, os resultados enfatizaram que apesar da principal adesão destes indivíduos não ser de cunho esportivo e competitivo, os mesmos demonstraram certa preocupação com a segurança pessoal e saúde.

Lopes e Sousa (2009), considera que as lutas podem ser trabalhadas de modo dinâmico, não como treinamento de potencialidades físicas, seguindo os exemplos de alto rendimento, como nas academias. Desta forma não podemos apenas reproduzi-la enfatizando o caráter violento, competitivo e individualista. A escola é um local de expectativas educacionais, não é um local para se treinar o aluno, mas para ensiná-lo de forma significativa e prazerosa.

Corroborando com estes resultados infere-se a última pesquisa por amostra domiciliar de práticas de atividades físicas (PNAD, 2017) onde foi constatado que 70% da população brasileira acima dos 15 anos praticou ou pratica alguma atividade relacionadas as lutas, artes marciais ou modalidades esportivas de combate.

Sendo assim, acredita-se ser as lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate um instrumento poderoso de socialização que pode garantir aos praticantes oportunidades de compreensão, apreciação de novas práticas corporais de aventura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a verificação e análise das questões propostas pode se fazer as seguintes considerações: A percepção dos integrantes do Colégio Militar de Brasília sobre a implantação de novas modalidades de lutas, é perfeitamente entendida como uma disciplina do componente curricular obrigatório da educação física, e muito importante para que seja trabalhada não só ambiente escolar, mas também, como defesa pessoal para os quadros, docentes e os alunos.

Apesar da grande adesão às atividades e exercícios físicos, sua grande maioria é realizada fora do CMB. Foi constatado a existência de uma demanda latente para implantação de novas

PERCEPÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA A RESPEITO DA INSERÇÃO DE NOVOS CONTEÚDOS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

modalidades de lutas como as propostas, Karate e principalmente Krav Maga por parte dos integrantes do CMB.

Também se verifica a possibilidade de as atividades serem propostas em horários de expediente, o que irá suprir as demandas de material e pessoal, principalmente aos quadros militares e docentes face suas atividades laborais. E ainda, sua permanência obrigatória nas instalações do CMB. Já para os alunos serão duas possibilidades a mais de atividades e treinamento físico.

As lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate desenvolvem capacidades físicas importantes, aperfeiçoando as capacidades motoras essenciais para seu desenvolvimento saudável, como lateralidade, noção corporal, espacial e temporal, coordenação geral, flexibilidade e outros benefícios. Capacidades cognitivas também são desenvolvidas como raciocínio, atenção e percepção. Além do quesito social e afetivo que estimulam a socialização, trabalho em equipe e formação de opinião.

Desta forma, entende-se viável e primordial a implantação das modalidades de Krav Maga e Karate no âmbito do CMB, as quais juntas irão promover estímulos e adaptações funcionais e estruturais pela prática regular de exercícios físicos sobre o organismo. Tornando-as, uma estratégia preventiva, primária, atrativa e eficaz de combate ao sedentarismo, contribuindo de maneira significativa para a manutenção da aptidão física e na melhoria da saúde e de outros fatores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, J. B. **Efeitos Fisiológicos do Treinamento Físico de Krav Maga nas variáveis: hemodinâmica, metabólica, hidratação, neuromuscular, hormonal e sono.** 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Saúde do Adulto) - Centro de Ciências Biológicas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2019.

ANTUNES, M. M.; ALMEIDA, J. J. G. **Artes Marciais, lutas e esportes de combate na perspectiva da Educação Física reflexões e possibilidade.** Curitiba: CRV, 2016.

BALSERA, J. A. S; ABREU, M. R. El karate como medio de mejora de aspectos físicos, psíquicos y sociales en personas con Síndrome de Down. Pautas metodológicas de intervención. Lecturas, **Educación Física y deportes:** Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, n. 146, jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base nacional comum curricular.** Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília-DF: MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

DA ROCHA, D. D.; ZAGONEL, A.; BONORINO, S. L. Fatores de aderência e permanência de mulheres nas lutas em Chapecó-SC. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 2, p. 29-37, 2018.

DAOLIO, J. Educação a partir do movimento. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-44, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARKASH, U.; DREYFUSS, D.; FUNK, S. **Prevalence and Patterns of Injury Sustained During Military Hand-to-Hand Combat Training Krav-Maga**. AMSUS - Association of Military Surgeons of the U.S. Military Medicine, 2017. v. 182.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Práticas de esporte e atividade física**: 2015, Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MOR, G. History and Uniqueness of Krav-Maga. **International Journal of Sport History**, v. 35, n. 15-16, p. 1622-1636, 2018. DOI: 10.1080 / 09523367.2019.1622523

LANÇANOVA, J. S. **Lutas Na Educação Física**. Alternativas pedagógicas. [MEIO DIGITAL], 2011.

LOPES, J.; SILVA, H. **A Aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Porto: LIDEL, 2009.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, p. 505-518, 2015.

SOUSA, F. R. de. **Aderência à prática do Aikidô e Judô em idosos**: estudo qualitativo, 2014. 40f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Odontologia em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/h>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ZAMAI, C. A. Motivos de adesão, manutenção e resultados alcançados através da prática de atividades físicas em academias. **Revista Saúde e Meio Ambiente**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, v. 3, n. 2, p. 13-22, 2016.

O ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA

TEACHING AS A STRATEGY TO FACE VIOLENCE: A PROPOSAL FOR A PEDAGOGICAL WORKSHOP

Guilherme Cesar Cordeiro dos Santos

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: gui.gui.cesar@hotmail.com

Pedro Henrique Carnevalli Fernandes

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: pedrofernandes@uenp.edu.br

RESUMO

É indispensável o entendimento do fenômeno da violência em totalidade de modo a entender como ela interfere na sociedade. No ambiente escolar não é diferente, ou seja, a violência na escola vem atingindo índices prejudiciais às pessoas e ao ensino-aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo analisar o fenômeno da violência e propor uma oficina pedagógica de modo a demonstrar o ensino como uma estratégia de enfrentamento desse movimento. Os procedimentos metodológicos para a realização deste artigo foram: levantamento e leitura de material bibliográfico acerca da violência e da violência na escola; elaboração de uma oficina pedagógica; e, por fim, elaboração da redação final do artigo. Os resultados sinalizam que a violência é uma realidade na sociedade brasileira, inclusive alcançando e repercutindo no ambiente escolar, por isso, é preciso políticas públicas de enfrentamento.

Palavras-chave: Geografia da Violência. Violência Escolar. Ensino.

ABSTRACT

It is essential to fully understand the phenomenon of violence to understand how it interferes in society. In the school environment it is no different, that is, violence at school has been reaching levels that are harmful to people

and to teaching and learning. The present work aims to analyze the phenomenon of violence and propose a pedagogical workshop to demonstrate teaching as a strategy to face this movement. The methodological procedures for the realization of this article were: survey and reading of bibliographic material about violence and violence at school; elaboration of a pedagogical workshop; and, finally, preparation of the final wording of the paper. The results indicate that violence is a reality in Brazilian society, including reaching and having repercussions in the school environment, therefore, it is necessary to have public coping policies.

Keywords: *Geography of Violence. School Violence. Teaching.*

INTRODUÇÃO

É possível perceber um aumento da violência em ambiente escolares, consequência da violência existente na sociedade de modo geral. Assim, este trabalho, pertencente à chamada Geografia da Violência, pretende contribuir com o debate sobre o assunto, sobretudo no ambiente escolar. Além disso, o trabalho propõe pensar a educação e o ensino como estratégias de enfrentamento da violência nas escolas.

O trabalho tem como objeto de pesquisa discorrer acerca da violência e da violência escolar e apresentar uma proposta de oficina pensada no combate à violência. Nessa perspectiva, o trabalho não tem a obtenção de fazer crítica alguma ao trabalho dos docentes e da equipe pedagógica, mas, pretende somar no debate, para que se possa pensar em práticas que combatam à violência na escola e façam com que os alunos se sensibilizem quanto ao assunto, incluindo o *bullying*.

É fundamental destacar que devido à pandemia de Covid-19, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, a realização de trabalho empírico foi comprometida. Por isso, esta etapa do trabalho tem um debate mais reflexivo e propositivo e, em outros momentos, a oficina pedagógica poderá ser aplicada em uma escola.

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa foram: levantamento e leitura de material bibliográfico acerca da violência e da violência na escola; elaboração de uma oficina pedagógica para ser aplicada aos alunos, na tentativa de levar a temática da violência para ser debatida em sala de aula; e, por fim, elaboração de produtos cartográficos e da redação final deste artigo.

O artigo está estruturado em duas partes, além da introdução e das considerações finais: na primeira, apresenta-se um debate teórico e conceitual sobre a violência, a violência urbana e a violência na escola; na segunda parte, apresenta-se a Oficina Pedagógica “O fenômeno da violência e o combate às práticas violentas na escola”.

É fundamental destacar que a oficina não é imutável, ou seja, ela pode ser adaptada de acordo com a necessidade do professor ou a característica da escola. Portanto, trata-se de uma proposta dialogada.

A VIOLÊNCIA, A VIOLÊNCIA URBANA E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

A palavra “violência” causa, geralmente, espanto, medo e insegurança, sentimentos que fazem parte do cotidiano de inúmeras pessoas que vivenciam o fenômeno diariamente. Por outro lado, ela também cria a necessidade de proteção e de segurança a partir da promoção de políticas

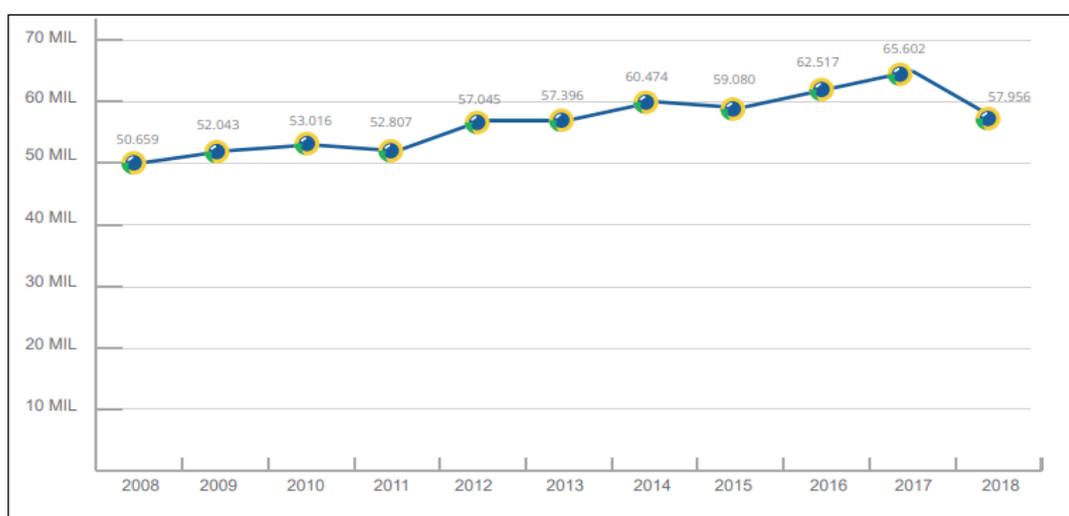
O ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA

públicas de enfrentamento do fenômeno. A violência é tipificada de diferentes formas. Ferreira e Pena (2005, p. 157) pontuam que “violência costuma ser relacionada à pobreza, à exclusão social, à omissão do Estado, ausência de serviços públicos urbanos e ao próprio processo de urbanização que cria os enclaves de pobreza e as periferias”.

Para buscar explicar o tema de risco nos estudos da sociedade, Souza (2008), a partir das construções do sociólogo alemão Ulrich Beck, de 1986, vê como problema central na sociedade a divisão entre “eu tenho fome” e o “eu tenho medo”, sendo que essas frases mostram que uma parcela da sociedade que sofre a desigualdade e outra que tem uma classe social diferente e convive com o medo, o “eu tenho fome” e o “eu tenho medo” acabam convivendo de maneira complexa na mesma realidade socioespacial.

De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020), ocorreram 57.956 homicídios no Brasil em 2018. Um valor expressivo e alarmante, sendo que a maioria dessas mortes são provocadas por arma de fogo. A Figura 1 apresenta a evolução no número de homicídios no Brasil, entre 2008 e 2018. Os números da violência do Brasil assustam.

Figura 1 – Evolução no Número de homicídios no Brasil, 2008 – 2018.



Fonte: IPEA (2020).

Além disso, parece existir uma “escolha” das vítimas: dentre as vítimas, encontram-se os jovens (pessoas entre 15 a 29 anos), como as maiores vítimas de homicídio, já que foram 30.873 jovens vítimas de homicídios no ano de 2018; já o feminicídio, foram 4.519 mulheres assassinadas em 2018, significando 4,3 homicídios em cada 100.000 habitantes mulheres; os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios em 2018; e, por fim, houve registros de casos que atingiam a população LGBTQI+, esses dados são apresentados pelo IPEA (2020).

As pessoas procuram uma resposta sobre a existência da violência, que vem sendo reproduzida durante muito tempo e mostra um reflexo de uma sociedade que tem formas diferentes de convivência, o que isso cria novos atrito que podem gerar novo atos de violência.

Em todo processo histórico, a violência esteve presente, ou seja, no Brasil ocorreu uma colonização extremamente violenta, onde a escravidão era o maior ato de violência praticado, primeiramente, por tirar os africanos dos seus países de origem e trazê-los ao Brasil de forma

desumana. Depois, já em solo brasileiro, a sua escravização e o sofrimento dos atos violentos praticados pelos seus senhores, além do trabalho pesado e sem direitos (RIBEIRO, 1995). Ainda conforme esse autor, as mulheres também sofriam agressões e elas eram obrigadas a servir as esposas dos senhores nesse período:

A empresa escravista, fundada na apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atrozes, atua como uma mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compressão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga; depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses (RIBEIRO, 1995, p. 118).

A violência passou a ser nesse período um meio de demonstração de poder contra a minoria e não havia punição para os agressores, pelo contrário, caso os escravos tivessem a pretensão de organizar uma rebelião, a resposta vinha com mais violência, gerando, também, o medo (RIBEIRO, 1995).

Por muito tempo, a violência era tida como algo “normal”, sobretudo a violência contra a mulher e contra as crianças. A própria sociedade construía esse pensamento que era imposto para muitas mulheres e até hoje muitas mulheres têm medo de denunciar, sobretudo pela falta de confiança no sistema.

A violência se tornou uma questão de debate político, educacional e científicos com o objetivo de compreender o fenômeno ou até mesmo criando meios de combatê-la, trazendo discursos que são amplos, complexos, apresentando estudos com pontos de vistas e olhares distintos sobre as diferentes realidades.

A violência se propaga pelos centros urbanos e a cidade começa a apresentar um cenário de medo, principalmente, em determinados períodos. Conforme a violência se manifeste nos centros urbanos, a paisagem muda e começa a ganhar grades de proteção, cercas elétricas, câmeras de segurança, seguranças, toda essa insegurança causa uma dicotomia: mais proteção ou construção da própria prisão? A insegurança pelo medo da violência na cidade faz muita gente se prender e acaba, de certa forma, privando as pessoas. Um sério problema da violência urbana é a desigualdade socioespacial, ou seja, são “dois mundos” dentro de um mesmo espaço:

Os espaços elitizados das classes dominantes caracterizam-se pelo consumo de bens e de infraestruturas com alto padrão de qualidade e de técnica, financiados pelos governos. Nos espaços periféricos predomina a cultura da pobreza e sua dinâmica para reduzir os efeitos devastadores do desemprego (principalmente por intermédio do comércio informal) e das necessidades habitacionais imediatas. Sem opção no mercado imobiliário, com pouco ou nenhum financiamento público ou privado, predomina a informalidade e a autoconstrução, que não atende às exigências mínimas de uma habitação normal. Podemos dizer que são os espaços-conteúdos da cultura da subsistência (FERREIRA; PENA, 2005, p.158).

Assim, é importante mais estudos dentro da Geografia da Violência para entender as complexidades e os níveis de igualdade que ocorrem no espaço geográfico. O que se pode perceber

é que, muitas vezes, os próprios moradores dos espaços marginalizados sofrem uma violência justamente por morarem nesses locais.

Logo, a cidade se torna um cenário do medo, por isso, Souza (2008) destaca o termo “fobópole”. Ele é utilizado para explicar esse cenário, a palavra é derivada de palavras gregas *phobos*, que significa “medo”, e *polis*, que significa “cidade”. A palavra expressa o medo que cerca a cidade e o crescimento da insegurança, fazendo que o território urbano seja dominado por uma realidade violenta. Os fatores que levam ao grande crescimento da violência no cenário urbano são inúmeros, como o tráfico, a fome, a oposição de ideias, o território, o poder, entre outros.

Em algumas cidades, praças e lugares públicos não são mais frequentados, principalmente, nos períodos noturnos, pois, tornam-se paisagens do medo (TUAN, 2005). De acordo com esse autor, algumas paisagens, principalmente, as urbanas podem trazer a sensação de prazer, de alívio, mas outras causam medo, aflição e angústia. A noção da existência da violência somente nas cidades grandes já vem sendo desconstruída por alguns pesquisadores. Atualmente, é possível perceber que as cidades pequenas, anteriormente consideradas calmas e refúgios para quem queria sair de espaços marcados pela violência, já registram um grande índice de violência, sendo que um dos principais motivos é o aumento do tráfico de drogas (ENDLICH; FERNANDES, 2014).

Endlich e Fernandes (2014) mostram que a violência tem sido considerada quase como um atributo inerente às áreas urbanas, constituindo-se um resquício, que, claramente, tomou maior proporção a partir da consolidação do capitalismo e se intensificou com o advento da globalização. Nesse sentido, ela se tornou desterritorializada e onipresente, não pertencendo apenas a um só espaço e não condicionada a um grupo social exclusivo.

Já nas escolas, a violência ocorre em decorrência da sua própria existência no espaço geográfico. Logo, a escola, inserida no espaço e na sociedade, reproduz os fenômenos existentes. Ao mesmo tempo, a escola é um lugar de resistência ao fenômeno da violência. Aquino (1998, p. 8), com a intenção de problematizar a violência nas escolas, apresenta duas tônicas fundamentais: a violência simbólica e a violência concreta:

No primeiro caso, tratar-se-ia de perseguir as consequências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de “quadros” ou mesmo “personalidades” violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares. Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar.

De fato, a violência na escola parece mesmo assumir essa raiz exógena, mas com ocorrência no espaço escolar. Sociologicamente, a escola é a segunda instituição em que todos são inseridos: primeiro, passa pela família, onde se recebe a educação e se reproduz as culturas adquiridas, logo, as pessoas possuem personalidades diferentes e modos opostos de viver, assim, na escola, encontra-se com pessoas que pensam diferente, então, surgem os conflitos (AQUINO, 1998).

A sala de aula não pode ser um ambiente onde a violência predomina, muitas escolas têm índices altos de violência e não encontram soluções para acolher o aluno violento. O trabalho do docente é dificultado, por vezes, ele não consegue atingir o que almeja na sala de aula devido à desordem e até à própria violência, e muitos profissionais desistem de atuar nessa área devido ao

medo (SCHILLING, 2004). A escola, então, também acaba se transformando em um ambiente de medo. Ainda conforme esse autor:

A escola é estudada, também, como o lugar de reprodução das desigualdades sociais, das desigualdades de gênero e raça, da produção de pobreza e da exclusão. Teria assim sua cota de violências socioeconômicas. Há, também estudos que apontam que se educação implica sempre algum grau de “colonização”, pois a escola é uma instituição fundamental na história da “ofensiva civilizadora” da modernidade, é também o lugar da superação das desigualdades sociais, da construção da democracia e dos direitos humanos (SCHILLING, 2004, p. 61).

Schilling (2004) destaca que na escola também está presente a violência da indiferença cercando a vivência dos alunos. A violência doméstica também está presente no cotidiano das casas de alguns alunos e, por conseguinte, influenciam na escola. Ainda conforme este autor:

Tratar a violência que ocorre nas famílias é uma das formas de prevenir a violência fatal, inclusive a criminal. Os jovens falam da violência sexual, do espancamento, das brigas. Violência, portanto, que acontece contra a mulher, a criança, o adolescente, o idoso, o portador de deficiência, o doente mental, aquele (a) com orientação sexual diversa. É uma dimensão da violência ligada ao alcoolismo, ao desemprego e, acrescento, a uma estrutura familiar que acrescenta todo seu peso no papel masculino (SCHILLING, 2004, p. 90).

Schilling (2004) destaca também que a violência social que aparece nas escolas, ou seja, a situação das diferenças de classes acaba culminando em uma porcentagem das causas da violência escolar. Questões como preconceito, homofobia e discriminação por classe social, que são formas de violência, acabam demandando uma atenção especial dos profissionais da educação.

Atualmente, observa-se outro desafio nos ambientes escolares, sobrecarregando, principalmente, os professores: o *bullying*. De acordo com Candau (2002, p. 142): “os docentes vão encontrar dificuldade em identificar as formas de violência presentes nas escolas e muitas vezes não se dão conta de que também estão envolvidos na situação e devem ser agentes de transformação social”.

Então, é preciso refletir sobre o papel do professor e da escola em relação ao *bullying*. O *bullying* é uma violência invasiva e muitas vezes os alunos manifestam os sinais em casa ou no silêncio na sala de aula, sendo que a escola deve ficar atenta aos alunos que apresentam um comportamento estranho, uma queda repentina no aprendizado e se há na sala ações agressivas a esse aluno (CANDAU, 2002).

O professor, por sua vez, por passar mais tempo na sala de aula, ao perceber a situação deve comunicar a equipe pedagógica e, se possível, trazer em sua aula algo que fale sobre o *bullying* de forma que isso sensibilize os alunos. O professor deve falar sobre *bullying* não apenas em sala de aula, mas, também, nas reuniões, conselhos de classes, encontros pedagógicos e de formação. Cabe dizer que falta formação para muitos desses professores nessa área, mas, o professor pode fazer uso de todo material disponível que ele tiver (CANDAU, 2002). Na próxima seção do artigo, aborda-se uma proposta de enfrentamento à violência no ambiente escolar: uma oficina pedagógica.

OFICINA PEDAGÓGICA “O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA E O COMBATE ÀS PRÁTICAS VIOLENTAS NA ESCOLA”

Uma das formas eficientes no combate à violência é a educação. Por isso, este trabalho propõe uma oficina de combate à violência no ambiente escolar. A oficina foi elaborada para ser aplicada em sala de aula das séries finais do ensino fundamental e, também, no ensino médio. Devido à pandemia de Covid-19, a oficina não foi aplicada para esta pesquisa.

A proposta de oficina tem como princípio auxiliar a intuição a combater à violência e se mostra como algo propositivo. Porém, para a realização da oficina é preciso conhecer a escola, ouvir os gestores, professores e funcionários e somente assim montar o campo e realizar a oficina nos alunos. Também é recomendado que anteriormente a oficina seja passada a proposta aos professores e que também seja realizada uma palestra aos docentes sobre violência na escola, incluindo o *bullying*.

Além disso, o projeto da oficina não pode parar após a execução, ou seja, é preciso voltar a escola para saber os desdobramentos da aplicação da oficina no ambiente escolar. Igualmente, depois de um período, é preciso constatar se precisa intensificar o projeto e/ou realizar novas etapas. O Quadro 1 apresenta a essência da Oficina “O fenômeno da violência e o combate às práticas violentas na escola”.

Quadro 1 - Oficina “O fenômeno da violência e o combate às práticas violentas na escola”

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	
Objetivos: - Apresentar aos alunos o fenômeno da violência, de modo a fazer com que reflitam sobre o quanto ele é prejudicial ao ensino. - Gerar um produto final a partir das vivências dos alunos.	
Encontro 1	Debate teórico sobre “O que é violência?” a partir de referencial teórico e do uso de música e realização de atividades práticas – produção textual e produção de um relato ou desenho sobre a vivência dos alunos
Encontro 2	Debate sobre “Violência na escola: combatendo o <i>bullying</i> ” a partir de material teórico e da realização de roda de conversa: o <i>bullying</i> como grande fator para a violência na escola
Encontro 3	As consequências da violência – uso de vídeo, com debate de um documentário, e das produções do primeiro encontro.
Encontro 4	Propostas e montagem do produto final
A proposta de oficina apresentada é para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. É importante destacar que a oficina pode ser modelada ou adaptada para a realidade de casa escola. A duração de cada aula pode variar de duas aulas a quatro aulas por encontro. Neste artigo, recomenda-se duas horas por encontro.	

Fonte: Elaborador dos autores.

Os objetivos dela são: (i) apresentar aos alunos o fenômeno da violência, de modo a fazer com que reflitam sobre o quanto ele é prejudicial ao ensino; e (ii) gerar um produto final a partir das vivências dos alunos. É importante destacar que a oficina pode ser modelada ou adaptada para a realidade de casa escola. A oficina é pensada em quatro encontros, que podem variar

de duas a quatro aulas por encontro, dependendo da série e da carga horária que se pretende alcançar. Na proposta apresentada neste artigo, recomenda-se uma oficina de oito horas, ou seja, cada encontro sendo composto por duas horas aula. Após o quadro, apresenta-se a apostila montada para a realização da oficina.

OFICINA “O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA E O COMBATE ÀS PRÁTICAS VIOLENTAS NA ESCOLA”

Encontro 1: O que é violência?

Minha Alma (A paz que eu não quero)

A minha alma ‘tá armada
E apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz paz sem voz
Não é paz é medo
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
A minha alma ‘tá armada
E apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz paz sem voz
Não é paz é medo
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
As grades do condomínio são para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida se é você que ‘tá nessa prisão
Me abraçe e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Compositores: Alexandre Monte De Menezes / Lauro Jose De Farias / Marcelo De Campos Lobato / Marcelo Falcao Custodio / Marcelo Fontes Do Nascimento Vi Santana
Letra de Minha alma (A paz que eu não quero) © Warner Chappell Music, Inc

Referências recomendadas

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.
SOUZA, Marcelo Lopes de. **Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

Observação para o docente 1: o professor pode trazer fragmentos das referências recomendadas ou levar referências que já utiliza no seu cotidiano. É importante deixar a música tocar enquanto os estudantes fazem a primeira parte da atividade.

E1.1) A música retrata a violência nas cidades e a busca pela paz em um cenário onde uns querem paz e outros querem guerra. Precisamos ter voz, pedir paz, mas não apenas pedir, ou seja, é preciso agir e falar sobre a existência e as vivências do fenômeno da violência. O que é violência para você?

Observação para o docente 2: Após o término, fazer um debate sobre as respostas. Na sequência, cada estudante vai receber a coletânea de figuras abaixo e uma folha em branco. Eles deverão apresentar um relato ou um desenho sobre alguma violência enfrentada por eles ou por conhecidos. Os resultados serão utilizados no terceiro encontro...

E1.2) Após o debate sobre o fenômeno da violência, analise cada imagem. Na folha em branco, você deverá fazer um relato ou um desenho sobre alguma violência enfrentada por você ou por algum familiar/amigo. Assine o relato com um pseudônimo e tente refletir com seu produto: “Quem está nessa prisão?”



Observação para o docente: guarde cada uma das folhas entregues pelos participantes em um envelope para serem utilizados no terceiro encontro. É importante o professor ler o material antes do terceiro encontro de modo a separar as produções adequadas.

Encontro 2: Violência na escola: combatendo o *bullying*

FIQUE LIGADO!

O *bullying* é o ato sistemático de importunação, ameaça e de uso de violência, física ou emocional, sobre um indivíduo por uma ou mais pessoas. Uma das características do *bullying* é seu caráter repetitivo, ou seja, trata-se de uma prática de abuso que acontece com regularidade e em um determinado contexto. Portanto, o *bullying*, mais do que uma ação isolada motivada por uma briga pontual, é uma prática que se baseia na intimidação constante e permanente. É a cotidianização desses assédios que mina paulatinamente a autoestima e transforma a vida das vítimas em um pesadelo de perseguição e depreciação, ao passo que as ofensas vão sendo interiorizadas pelas vítimas, refletindo negativamente na capacidade de formação de uma autoimagem não distorcida. Essa repetição, por sua vez, pauta-se em uma assimetria de poder, em uma percepção por parte do grupo ou indivíduo assediador de uma pretensa superioridade frente à vítima. Esse desequilíbrio geralmente surge das diferenças entre raças, classes sociais, credos religiosos, gênero ou orientação sexual e aparência física. Com o avanço das tecnologias de comunicação, as práticas de *bullying* não se resumem mais aos ambientes escolares ou de outras instituições, mas também se ampliaram para o mundo virtual: o *ciberbullying*. Uma característica que define a prática de *bullying* é de que ela se refere a um ato intencional, quer dizer, aquela pessoa ou grupo que realiza o *bullying* contra uma vítima tem a intenção expressa de provocar dor ou dano, seja físico ou emocional. A natureza sistemática e a assimetria de poder que se mostram no *bullying* possuem explicações estruturais.

Fonte: INFOESCOLA. 2020. Texto originalmente publicado em: <https://www.infoescola.com/sociologia/bullying-na-escola/>

Referências recomendadas

LEIA +: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.

E2.1) Depois de lermos o texto sobre *bullying*, vamos fazer um círculo e uma roda de conversa interativa para debatermos o assunto, principalmente, como ele afeta os alunos e quais as alternativas que podemos adotar para o fim dele.

Roteiro da roda de conversa interativa:

- Inicialmente, os convidados falarão sobre o *bullying* (sugere-se a participação de pedagogo e/ou professor e/ou psicólogo e/ou assistente social etc.);
- Após os convidados, os alunos devem fazer comentários e, também, perguntas aos convidados;
- Depois a roda de conversa inverte, os convidados farão perguntas aos alunos.
- Por fim, o professor faz o encerramento.

Encontro 3: As consequências da violência

Documentário: A Guerra do Brasil – Jornal O GLOBO

Tempo: 14 minutos e 23 segundos.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=db2iEZ1QwmE>

E3.1) Debate do documentário

A violência é a negação de valores considerados universais: a liberdade, a igualdade e a vida. É uma permanente ameaça à vida pela constante alusão à morte, à supressão e à anulação. Além da violência estrutural entre as classes, há um tipo de violência que permeia todas as classes sociais, como a violência de natureza interpessoal, campo onde se situa a violência doméstica. Vamos debater o documentário.

Observação para o docente 3: após o debate do documentário, volte as atenções para abordar as consequências da violência. Para isso, entregue aleatoriamente um envelope – produzido no encontro 1 - para cada aluno.

E3.2) As consequências da violência

Após o debate, abra o envelope recebido e expresse o que sente ao ler o relato ou desenho. Vamos refletir sobre as consequências da violência na vida das pessoas e no ambiente escolar.

Observação para o docente 4: o objetivo é sensibilizar os alunos sobre as consequências que podem ser trazidas pela violência dentro da sala de aula, fazer com que eles possam olhar o outro através do outro, pensar nas consequências de suas atitudes antes de praticá-las.

Encontro 4 – Propostas e Produto Final

E4.1) Hoje, vivemos em um cenário de violência nas salas de aulas e, infelizmente, com ações contra estudantes, docentes e servidores da educação. Temos a violência contra o patrimônio público, que atinge a parte física da escola; a violência física, que resulta nas agressões; a violência verbal, que ofende e machuca as pessoas; e, o *bullying*, que é uma forma cruel de violência.

Quais os tipos de violência que mais ocorrem dentro da sala de aula? Como elas te prejudicam? Registre propostas para acabar com a violência dentro da escola.

Observação para o docente 5: após a exposição das propostas, o professor deve apresentar algumas propostas e explicar de que forma essa violência se torna prejudicial ao ensino.

E4.2) Produto Final

A oficina teve a responsabilidade de debater a violência na escola e no cotidiano. Este produto final tem a finalidade de deixar para a escola algo que represente a oficina. **Algumas possibilidades:**

- **Peça teatral:** uma dramatização com os alunos que conta a história da violência do cotidiano e suas consequências;
- **Documentário:** um pequeno vídeo com relatos sobre a violência na escola;
- **Cartazes:** espalhar pela escola cartazes que sensibilizem as pessoas a refletirem sobre a violência;
- **Matéria Jornalística:** produzir uma matéria sobre a violência na escola;
- **Paródia:** fazer uma paródia onde na letra retrata a violência, o *bullying*, as consequências da violência.

“Não existe um caminho para a paz. A paz é o caminho” – Mahatma Gandhi

Observação para o docente 6: o professor e os participantes podem usar a criatividade e pensar em diferentes produtos para finalizar a oficina; isso pode ser em grupos ou de forma coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência em ambiente escolares, consequência da violência existente na sociedade de modo geral, precisa ser debatida urgentemente. Além da violência entre os alunos, é preciso atenção na violência praticada contra os docentes. Assim, este trabalho, pertencente à chamada Geografia da Violência, buscou contribuir com o debate sobre o assunto, incluindo o *bullying*, que é uma forma de violência, e propor uma oficina pedagógica. Além disso, o trabalho propõe pensar a educação e o ensino como estratégias de enfrentamento da violência nas escolas. O trabalho teve como objetivo discorrer acerca da violência e da violência escolar e apresentou uma proposta de oficina pensada no combate à violência.

A palavra “violência”, geralmente, apresenta conotação negativa, gerando espanto, medo e insegurança, sentimentos que fazem parte do cotidiano de inúmeras pessoas que vivenciam o fenômeno diariamente. Da mesma forma, ela também gera uma difusão de entendimentos, ou seja, a violência é tipificada de diferentes formas. Apesar disso, a sua existência ocorre praticamente em todo o espaço geográfico e atinge a diferentes segmentos da sociedade. Além da academia, os dados revelam cenários preocupantes.

Já nas escolas, a violência ocorre em decorrência da sua própria existência no espaço geográfico. Ao mesmo tempo, a escola é – ou deveria ser – um lugar de resistência ao fenômeno da violência. A sala de aula não pode ser um ambiente onde a violência predomina e a escola não pode ser transformada em um ambiente de medo, de marginalização e de violência. Pelo contrário, deve ser de acolhimento, de manifestação das diferenças, de ensino e de aprendizagem.

Por isso, um grande desafio nos ambientes escolares é o combate ao *bullying*. Então, é preciso refletir sobre o papel do professor e da escola em relação ao *bullying*. No caso do professor, por passar mais tempo na sala de aula, precisa ficar atento às ações de *bullying*. Portanto, a comunidade escolar precisa refletir sobre formas para acabar com a violência na escola.

A oficina pedagógica apresentada teve a intenção de propor um material para ser trabalhado com os alunos, tendo em vista que há poucos materiais disponíveis para auxiliar o professor.

O ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 47, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENDLICH, Angela Maria; FERNANDES, Pedro Henrique Carnevalli. Aumento da violência em pequenas cidades, sentimento de insegurança e controle social. **Scripta Nova**, 01 nov. 2014.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; PENNA, Nelba Azevedo. Território da violência: um olhar geográfico sobre a violência urbana. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 18, p. 155-168, 2005

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA IPEA. Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia (Diest); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSB). **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. A formação e o Sentido do Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Cotidiano Escolar).

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Fobópole**: o medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TUAN, Yi-fu. Medo da Cidade. *In*: TUAN, Yi-fu. **Paisagens do medo**. Tradução: Lívia de Oliveira. São Paulo: EdUNESP, 2005, p.231-275.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA PORTA DE ENTRADA PARA A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: AN ENTRANCE DOOR FOR TEACHING IN GEOGRAPHY

Luiz Martins Júnior

Doutor em Educação pela UDESC, Mestre em Geografia pela UFSC, Licenciado em Geografia pela UNIVILLE. Membro do Grupo de pesquisa LEPEGEO, UDESC.
E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com

Clara Inês de Campos Lopes

Graduanda em Geografia – Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO).
E-mail: claragrb20@gmail.com

Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins

Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC; professora do PPGE FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens. E-mail: rosamiltzgeo@gmail.com

RESUMO

Nesse artigo apresenta-se o relato da experiência de torna-se professor, vivenciada na Educação Básica, no ano de 2019, especificamente com 21 crianças do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciado na Residência Pedagógica de Geografia numa universidade catarinense. A partir do objetivo de articular os aspectos teórico-práticos da formação profissional, foram propostas oficinas pedagógicas abordando a alfabetização cartográfica e o conceito de lugar,

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA PORTA DE ENTRADA PARA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

considerando as inquietações pertinentes ao ensino de Geografia Escolar nessa etapa de escolaridade e ainda levando em conta as particularidades e as expectativas das crianças acerca do lugar onde vivem, convivem e aprendem. Consideramos que a experiência vivenciada na residência pedagógica, no percurso formativo dos/as licenciandos/as em Geografia, foi fundamental para a prática da docência, contribuiu para aproximar a universidade da educação básica e potencializou as aprendizagens voltadas para o exercício profissional.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Inicial. Geografia Escolar.

ABSTRACT

This article presents an account of the experience of becoming a teacher, lived in Basic Education, in the year 2019, specifically with 21 children of the 3rd year of the early years of Elementary Education, lived in the Pedagogical Residence of Geography at a university in Santa Catarina. From the objective of articulating the theoretical and practical aspects of professional training, pedagogical workshops were proposed addressing cartographic literacy and the concept of place, considering the concerns relevant to the teaching of School Geography at this stage of schooling and also taking into account the particularities and children's expectations about the place where they live, live and learn. We consider that the experience lived in the pedagogical residency, in the formative course of the undergraduate students in Geography, was fundamental for the practice of teaching, contributed to bring the university closer to basic education and enhanced the learning aimed at professional practice.

Keywords: Pedagogical Residence. Initial Formation. School Geography.

SOBRE AS ORIGENS DESSE ESCRITOS

Convictos da importância da residência pedagógica no âmbito da formação inicial, mais especificamente no tocante da formação do professor/a de Geografia, este artigo tem como foco apresentar o relato de experiência vivenciada no desenvolvimento de oficinas no Programa de Residência Pedagógica no curso de Geografia ministradas em uma turma de 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola de Educação Básica, localizada na cidade de Florianópolis/SC, em 2019. As propostas de oficinas pedagógicas abordaram o conceito de lugar e de alfabetização cartográfica, levando em conta as particularidades e a aproximação com as expectativas das crianças acerca dos elementos e objetos que percebem, sentem e aprendem no lugar em que vivem e convivem.

A experiência de ser professor/a de Geografia vivenciada na Educação Básica promovida pelo Programa de Residência Pedagógica em Geografia Escolar no Centro de Ciências Humanas e da Educação de uma universidade catarinense constitui-se como elemento de total importância para o futuro professor/a que vai exercer o seu ofício no espaço escolar. Do mesmo modo que ela se constitui como um ambiente de aprendizagem e iniciação à docência, que se caracteriza como zonas de fronteiras híbridas entre Professor/Bolsista, Escola/Universidade e Teoria/Prática, essas fronteiras são sub(espacos) geográficos onde identidades, subjetividades, experiências, histórias e conhecimentos se movimentam, tramam, gestam e se afirmam.

A residência pedagógica tem um papel fundamental na formação do/a professor/a de Geografia, pois contribuiu para que os/as bolsistas possam ter o contato com a realidade da escola

para trilhar caminhos e descobertas no contato direto em sala de aula. Podem criar maneiras plurais de trabalhar com o ensino de Geografia na Educação Básica, bem como, vivenciar e experimentar conhecimentos importantes acerca da prática pedagógica para fortalecer o campo da prática e exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática.

Num mundo cada vez mais globalizado e em constante transformação, o/a professor/a de Geografia deve ter em mente que, para favorecer a compreensão do/a estudante de que ele é parte integrante do ambiente - natural, cultural, econômico e político, e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres, é importante abordar, no ensino de geografia, a relação entre o humano e o social, para que o/a estudante compreenda o conceito de lugar (MARTINS, 2013). Com isso, ele/ela será capaz de se situar no espaço geográfico e perceber durante o processo de aprendizagem, a complexidade das relações que o cercam, como parte integrante desse espaço.

Portanto, por todos os aspectos que mobilizamos para a realização dessa experiência, este artigo constitui três partes principais que dialogam, comunicam e formam a estrutura e organização deste texto. Na primeira parte, apresentamos a natureza do Programa de Residência Pedagógica, considerando sua origem e implementação nas redes de ensino. Com extensão a esse referencial teórico, na segunda parte da escrita, situamos a discussão sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, com destaque na tradução conceitual de lugar e alfabetização cartográfica. Na terceira parte, apresentamos os relatos das oficinas, apontando o processo, destacando os sujeitos participantes e as aprendizagens realizadas, seguido das considerações finais.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A Residência Pedagógica é um programa de ações que integram as Políticas de Formação de Professores/as da Educação Básica da rede pública, foi elaborado e implementado entre Ministério da Educação (MEC) e Fundação Pública de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal programa foi ofertado com o intuito de aperfeiçoar a formação docente articulando teoria/prática e fortalecer a proximidade entre universidades e escolas de Educação básica.

O curso de Pedagogia e Geografia Licenciatura da universidade responsável pela formação, implementaram o Programa de Residência Pedagógica (PRP) no ano de 2018, por meio do edital de nº 06/2018. Mas o foco do nosso artigo, será o programa de residência pedagógica Geografia, que teve como propósito, instrumentalizar e potencializar a formação dos/das acadêmicos/as calcada em aprendizagem, habilidades e competências pedagógicas e, principalmente, processos didáticos com os mais variados recursos e modos de ensinar, ancorados em metodologias e estratégias para dar conta do trabalho com os conteúdos e conceitos que compõem a proposta do currículo de Geografia da Educação Básica.

Em termos práticos, o PRP Geografia tem como foco as atividades de docência voltada para o chão da sala de aula, dando ao futuro professor/as a oportunidade de experienciar de modo mais ativo as questões que dizem respeito ao cotidiano escolar. Para desenvolver as ações, o PRP Geografia, tivemos a parceria de três escolas de Educação Básica das redes estaduais e municipais de Florianópolis/SC e vinte e quatro bolsistas.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA PORTA DE ENTRADA PARA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

As atividades que vamos relatar, foram desenvolvidas em uma escola estadual com turmas desse o primeiro ano do ensino fundamental até o final do ensino médio. Todas as atividades desenvolvidas pelos/as bolsistas eram registradas em um caderno de campo, onde eram registradas todas as observações sobre a realidade escolar, sobre as relações educacionais estabelecidas entre estudantes, professores/as, coordenação pedagógica e direção geral.

Todo esse processo era acompanhado por um/a professor/a da escola básica e orientado por um/a professor/a do curso de Geografia da instituição de ensino para auxiliar no desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas. O acompanhamento também era realizado por meio de reuniões periódicas que aconteciam no Laboratório de Estudos e Pesquisas do curso de Geografia da universidade responsável pela formação. Possibilitando assim, um espaço para tratar das inquietações e questões da formação docente, das práticas de ensino e das vivências na escola.

Dentro do projeto de residência Geografia, eram planejados elaborados materiais e recursos, pensando sempre na produção de atividades para promover o interesse e a aprendizagem significativa do/a estudante da Educação Básica como: jogos, mapas, maquetes, história em quadrinhos, etc. O compromisso do/a professor/a está na aprendizagem dos/das estudantes, para isso, é preciso adequar os conhecimentos adquiridos na universidade para que só assim possam ser absorvidos em sala de aula pelos/as estudantes. Nessa perspectiva, Veiga Neto (2002, p. 40), aponta:

[...] aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico nem mesmo uma simplificação desse saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina saber escolar, o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e recontextualizado para depois ser ensinado.

Ser professor/a numa sociedade em constante transformação trouxe novas exigências para a formação e atuação do/a professor/a de Geografia. Para além da transmissão de conhecimentos e saberes, é necessário desenvolver habilidades e competências para enfrentar as demandas que o espaço escolar apresenta, porque cada dia na sala de aula é um dia cheio de incertezas, novidades, acontecimentos, limites, possibilidades e contradições. Por conta desse contexto, como bem coloca Pereira (2000, p. 47), é preciso repensar o papel do/a professor/a

[...] durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

Em meio a tantas produções teóricas, programas e legislações que enfatizam a necessidade de uma efetiva articulação da formação acadêmica com as escolas da rede pública, a convivência com a dinâmica da escola, da sala de aula e com o trabalho docente no cotidiano escolar, aproxima o licenciando da realidade que irá atuar. Segundo Romanowski (2007, p. 117):

[...] a sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular, com uma identidade originada de seu grupo social, estabelecida por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de conduta, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem.

Essa diversidade em sala de aula colabora para que o/a professor/a da escola e o licenciando em Geografia assumam de forma ativa, propositiva e responsável a tarefa de ensinar, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para proporcionar maior autonomia intelectual aos estudantes. Para Tardif e Lessard (2008) as experiências realizadas durante a formação levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas também influenciam na orientação e nas práticas pedagógicas atuais da/os professores/as. Para os autores, a socialização profissional possibilita perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, na medida em que são incorporadas atitudes e comportamentos da profissão docente. Para Tardif (2000, p. 32):

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados ao seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser fonte privilegiada ao seu saber-ensinar.

Deste modo, o programa de residência pedagógica possibilita um espaço no curso de Geografia/Licenciatura para tratar e experienciar os desafios que envolvem a formação docente, proporcionando o desenvolvimento de atividades que auxiliam a formação e a vivência de propostas de trabalho que possam ser usados em diferentes situações, para que gradativamente o/a licenciando/a possa ter autonomia no processo de produção do conhecimento. Espaços como este, constituem-se tanto como fatores determinantes a iniciação à docência, quanto configuram como fortalecedores e contextualizadores dos saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais como bem afirma Tardif (2002).

MOVIMENTOS NO ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA COM AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O tema desta proposta de intervenção, parte de uma inquietação quanto ao ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao experienciar a realidade escolar com a residência pedagógica com as crianças do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que, na operacionalização do currículo quanto ao corpo teórico conceitual acerca da prática do ensino de Geografia, havia certa fragilidade. Desta maneira, algumas questões nos tocaram e movimentam o nosso olhar sobre que Geografia se ensina nos anos iniciais? Que lugar ela assume nessa etapa de ensino? Quais conteúdos são importantes? E como ela é trabalhada sabendo que o professor/a possui habilitação em Pedagogia. Essas questões são condutoras de reflexão para a escrita do referencial teórico.

Com a vivência da Residência Pedagógica e leituras acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais, ficou evidente que a ênfase, nesta etapa da vida escolar, é a alfabetização geográfica com interface aos aspectos do espaço vivido, percebido e concebido, resultante do lugar que a criança vive e atua. Todavia, partindo do princípio de que ensinar Geografia é essencial para instrumentalizar espacialmente a criança na leitura de mundo e do lugar em que vive, Callai (2005) afirma que é necessário que ocorra a alfabetização geográfica e, sobremaneira, trabalhando o conceito de lugar, pois é no lugar, que a criança consegue estabelecer as suas primeiras relações.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA PORTA DE ENTRADA PARA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

A alfabetização é um processo muito além de aprender a ler e escrever, por esse motivo, o pedagogo/a que desenvolve suas atividades como professor/a nos anos iniciais tem o desafio de trabalhar com o ensino de Geografia fazendo conexões interdisciplinares para que os/as estudantes percebam naturalmente a Geografia em outras disciplinas, associando-o com o processo de alfabetização que está sendo construído. Para isso, é necessário abordar questões teóricas e metodológicas alinhada ao contexto em que os/as estudantes estão inseridos, bem como propor atividades que os levem a fazer uma análise espacial para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Callai (2005, p. 228), afirma que “[...] consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania”.

Sendo assim, paralelo ao processo de alfabetização, se inicia a alfabetização cartográfica, que é considerada a base para aprender e compreender a Geografia. “Quando parte do processo de alfabetização utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia torna-se mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo” (CASTELLAR, 2000, p.35).

Para tanto, ensinar a olhar, observar, descrever, registrar e analisar são bases fundamentais que competem às práticas de ensino em Geografia. Realizando uma leitura de mundo nos mais variados contextos sociais, incluindo o aprendizado das noções espaciais. Para Castrogiovani (2003, p.11), alfabetização cartográfica “deve ser entendida (como) a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborado dinamicamente pelas sociedades”.

Para isso, a efetivação do processo de educação cartográfica, sua apresentação e apreensão devem ser iniciadas já nos anos iniciais, passando das noções mais simples e elementares para as mais complexas, buscando-se trabalhar o espaço de forma contextualizada, fazendo com que o indivíduo se perceba integrante do mesmo. Neste contexto, Passini (1994, p. 11) afirma que “[...] é na escola que deve ocorrer à aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço o que só será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço”. Onde a construção dessas noções espaciais, e a interação com os conceitos cartográficos respeitem o desenvolvimento cognitivo de cada estudante, considerando suas ideias, experiências e sentimentos.

Neste sentido, é importante que as crianças dos anos iniciais tenham contato com diferentes elementos e recursos didáticos no seu processo de alfabetização cartográfica, principalmente recursos imagéticos como desenhos, fotos, maquetes, mapas, plantas, figuras e imagens de satélite, que possam ampliar a percepção acerca da organização do espaço. Este contato com a linguagem visual oportuniza ampliar o domínio sobre as diferentes espacializações geográficas e contribui para que os/as estudantes possam ler e compreender os mapas, e, conseqüentemente, fazer a leitura de mundo.

Acreditamos que o papel da Geografia no processo de alfabetização das crianças deve desenvolver conhecimentos que sejam importantes, onde as habilidades são adquiridas com atividades que exercitem o conhecimento do corpo e da espacialidade, com estímulo dos elementos de lateralidade e profundidade, para que os mesmos possam se localizar e se orientar no espaço. Fica evidente que é por meio dessas e de outras habilidades que a Geografia contribui para a formação integral das crianças dos anos iniciais, para atender a necessidade da leitura do mundo. De acordo com Callai (2005, p. 245):

[...] aprender a pensar e reconhecer o espaço vivido. Não simplesmente como espaço vivido. Não simplesmente como espaço que pode ser neutro, ou estranho a si próprio, mas pensar um espaço no sentido de se apropriar das capacidades que lhe permitirão compreender o mundo, reconhecer a sua força, e a força do lugar que vive.

As colocações da autora percebemos que nesse processo de interlocução do espaço vivido e percebido, é importante que a criança compreenda o lugar em que vive e realiza as suas atividades diárias. Falar de lugar, é dizer do espaço de convivência, é dizer dos laços afetivos que se criam e se estabilizam no lugar, estando o mesmo carregado de significado e pertencimento. Castellar (2000, p. 32) sublinha que “[...] toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas”.

Isto posto, Lugar, do ponto de vista da Geografia, é o mundo que se reproduz de forma singular, mas também de forma global. Não se esgotando metodologicamente na perspectiva de uma Geografia atual, construída dia-a-dia. O espaço em que vivemos é resultado da história de nossas vidas, levar isso em consideração no processo de ensino-aprendizagem é o primeiro passo para se entender o conceito de Lugar. Assim, para Martins-Junior e Martins (2017), o conceito de lugar é uma categoria analítica que tem origem no contexto social do sujeito e ganha forma e estrutura por meio das relações sociais tecidas entre as pessoas e também por meio das relações que estabelecem com a cultura em que estão inseridas.

Destarte, ler o mundo a partir do lugar é o desafio, aprendendo que esse movimento oportuniza possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem desse componente curricular. Para isso, é importante priorizar a organização de aulas que tenham sentido e relação com a realidade dos/as estudantes, com atividades interessantes e lúdicas, estimulando-os a serem protagonistas no seu processo de construção do conhecimento e interesse.

PROPOSIÇÕES E AÇÕES

Na metade do primeiro semestre de 2019, com o intuito de vivenciar a docência dos anos iniciais, organizamos algumas oficinas pedagógicas com uma turma do 3º ano, do período matutino, da Escola de Educação Básica [omitido para avaliação], localizada na cidade de Florianópolis/SC. As propostas de oficinas tiveram como objetivo mobilizar os conceitos de lugar para estimular a alfabetização cartográfica das crianças de forma lúdica numa perspectiva colaborativa.

O perfil do grupo de estudantes da sala pode ser assim delineado: era composto por 21 crianças. Sendo 11 meninas e 10 meninos, com idade entre 10 a 12 anos. Uma turma organizada, tranquila e pouco acelerada. Os conteúdos trabalhados nas oficinas pedagógicas foram o conceito de lugar e alfabetização cartográfica por definição da professora regente, conforme o Planejamento Curricular da turma. Com base nestes conteúdos, buscamos utilizar os conceitos geográficos que utilizassem como referência o espaço próximo das crianças, ou seja, que remetessem ao lugar percebido, concebido e experienciado.

Antes de planejar as intervenções baseadas nas oficinas pedagógicas que foram efetivadas em dois encontros, com cinco aulas de 50 minutos, realizamos um processo de observação da turma, cujo objetivo foi de conhecer o dia a dia das aulas, considerando os modos de relacionamentos entre estudante/estudante, estudante/professora, comportamento dos/as estudantes durante as aulas ministradas pela professora regente e de que forma a Geografia estava sendo trabalhada. Basicamente, as aulas de Geografia se resumiam em leitura, escrita e resolução de exercícios

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA PORTA DE ENTRADA PARA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

associados às questões da Geografia que a criança vivenciavam. Essas evidências nos permitem inferir que o lúdico, o trabalho colaborativo e o mundo do imaginário deveriam ser os eixos centrais para pensar as intervenções pedagógicas baseada em proposta de oficinas pedagógicas.

Para iniciar a nossa intervenção com as crianças, no primeiro encontro, com o propósito de trabalhar o conceito de lugar por ser um pedido da professora regente e ser um conteúdo de total relevância para essa etapa de ensino, iniciamos apresentando os objetivos e o conteúdo da aula. Para tratar do conteúdo em tela, nos ancoramos nos pressupostos de Callai (2005) onde cita que falar de lugar é inegável partir da referência do lugar que a criança está inserida considerando a sua representatividade e o seu vínculo afetivo com amigos, familiares, objetos e coisas que fazem parte da sua dinâmica cotidiana.

Após a apresentação do tema, realizou-se uma tempestade de ideias, cujo objetivo foi de resgatar um pouco da história dos/das estudante, desvendando o que cada um entendia como seu lugar no mundo, realizando uma roda de conversa, juntamente com a professora regente da turma, fazendo perguntas do tipo: “onde você mora?” “quem nasceu em Florianópolis?”, “quem nasceu fora do Brasil?”, lembrando alguns conceitos trabalhados ao longo de nossos encontros semanais. Ao término dessa primeira etapa de discussão e contextualização, realizamos a oficina pedagógica “aprendendo a localização do meu lugar”, cujo objetivo foi o de compreender o conceito de escala considerando o lugar da vivência da criança.

Para a execução da oficina pedagógica a turma foi dividida em dois grupos e organizada em duas filas. Após, foi dado início a atividade de Escala. A dinâmica contou com duas caixas de isopor sobre a mesa, com os rótulos “ESCALA MAIOR” e “ESCALA MENOR” (Figura 1) e dois envelopes repletos de papéis com descrições sobre alguns lugares que são familiares para os/as estudantes como por exemplo: meu quarto, a sala de aula, o meu bairro e entre outras representações geográficas. A proposta consistia em cada estudante retirar um papel por vez de um dos envelopes (roxo ou vermelho), identificando-o e colocando-o na caixa de acordo com a escala referida.

Figura 1 - Caixa: Escala Maior e Menor



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Com as mãos na massa, cada equipe por vez deveria indicar um/a estudante para retirar da caixa um cartão com o nome de um Lugar e, por seguinte, ler em voz alta e responder para a turma se a representação geográfica pertencia a uma escala maior ou menor. Conforme o/a estudante acertasse a equipe obtinha um ponto e, sucessivamente, esse processo transcendeu até a equipe que obteve o maior número de acertos. Durante o processo de leitura, interpretação e associação do lugar com a escala geográfica, observou-se que boa parte dos/as estudantes não apresentou dificuldades em executar a tarefa, pois muitos deles conseguiram decifrar o lugar e associar com a escala cartográfica. Entretanto, como a proposta era em equipe, os/as estudantes que ficavam na dúvida acabavam recebendo ajuda dos colegas, promovendo uma troca entre eles.

Dando sequência, em um outro encontro equivalente a cinco aulas, no turno matutino, o conteúdo sobre lugar foi novamente a pauta da conversa com os/as estudantes, onde procuramos estabelecer relações com a escala local, com a finalidade de associar situações que ocorrem no dia a dia das crianças. Essa aula que foi nomeada “o meu lugar no mundo”, serviu como uma aula preparatória para explorar a oficina que nomeamos de “Varal Geográfico”.

Para explorar a temática proposta, dedicamos as duas primeiras aulas para discussão e conversa acerca do conceito de lugar. Para isso, organizamos uma roda de conversa para explicar de forma mais detalhada o que é conceito de lugar, reafirmando em especial, que o lugar em que se vivemos, possibilita conhecer nossa história e entender as coisas que acontecem ao nosso redor. Foi destacado que os lugares são espaços construídos que resultam das histórias das pessoas que ali vivem, mas que sofrem interferências de outros lugares como a região, a nação e o mundo.

Feito essas considerações, abrimos espaço para as crianças relatarem sobre o lugar em que vivem e como que este lugar representa para cada um/a. A participação das crianças se deu de forma bastante ativa e também relevante, pois todos/as conseguiram pautar seus relatos nas suas histórias de vida e na realidade que vivem. Ao término do diálogo, nas últimas três aulas do encontro com as crianças, iniciamos a proposta de organização do “Varal Geográfico¹” com objetivo de compreender a representatividade do conceito de lugar do ponto de vista dos/das estudantes a partir das discussões realizadas e problematizadas na aula anterior. Desse modo, a proposta foi desenvolvida baseado nas seguintes questões que cada um/uma teve que responder:

- Eu sou de... (lugar onde vivem)
- O meu lugar está localizado em qual estado do Brasil?
- O meu lugar está localizado em qual região do Brasil?
- Meu lugar se identifica pelos seguintes fatos:
- As pessoas de outros lugares identificam meu lugar por:
- Eu representaria meu lugar como:
- Qual a palavra eu usaria para identificar o meu lugar?
- Qual comércio identifica o lugar que eu moro?
- Qual o desenho identifica o lugar que eu moro?
- Qual a música identifica o lugar que eu moro?
- Qual comida identifica o lugar que eu moro.

Didaticamente, o varal geográfico foi realizado individualmente com a intenção de saber qual entendimento do conceito de lugar cada um/a tinha e, sobretudo o que define o lugar para

1 O varal geográfico foi organizado com um fio colocado no fundo da sala onde os/as estudantes penduravam as produções realizadas no papel A4.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA PORTA DE ENTRADA PARA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

cada um/a. Sendo assim, cada um/uma recebeu um papel cartão A4 para que pudessem organizar o seu mural para ser exposto no varal geográfico. Para início de criação da representação sobre o lugar, foi solicitado para que utilizassem da criatividade para responder as questões com desenhos, recortes, palavras, algodão, folhas de arvores, EVA, tinta guache, barbante e etc.

Durante o processo de criação do cartaz, os/as estudantes apresentavam dúvidas no sentido de saber qual tipo de imagem estava correta, e, para todos, a residente orientava que poderiam utilizar o que quisessem contanto que associassem com o seu Lugar no mundo. A atividade teve uma aceitação positiva e o resultado também foi satisfatório. Após o término, cada estudante apresentou seu cartaz explicando o significava para si, destacando e associando os elementos apresentados. Esse processo de exposição de ideias e exercício de pensamento, vai ao encontro das palavras de Callai (2005, p. 244) que:

[...] a capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente.

A partir dos relatos e da organização dos trabalhos, foi possível observar que os elementos que eles associaram como pertencentes ao seu lugar, foram objetos relacionados as suas casas ou fora dela, pessoas, lugares que frequentam que tinham relação com as suas vidas e faziam parte do seu lugar de vivência. É relevante ressaltar que todos os murais confeccionados tinham um valor subjetivo e representavam a leitura do seu lugar no mundo, trazendo para seu pequeno mural componentes característicos de suas vidas em Florianópolis, conforme se observa na Figura 2.

Figura 2 - Varal Geográfico confeccionado pelos/as estudantes do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na Figura 3 temos o trabalho de um estudante que apresenta o espaço que ele mais gosta, a sua casa. Para este estudante, o conceito de lugar tem relação com as suas referências afetivas desenvolvidas ao longo da vida, por meio da convivência. O lugar para ele, tem um recorte ligado a suas emoções individuais e a sua vivência diária. Essa dimensão de pertencimento vai ao encontro da dimensão geográfica apontando por Manuel de Barros (2010, p. 67) “Meu quintal. É maior

do que o mundo”. O quintal, nessa condição é o lugar do estudante, onde ele estabelece as suas relações afetivas com os amigos da escola, do bairro e, principalmente com membros familiares.

Figura 3 - Trabalho confeccionado por um estudante da turma do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A organização desta proposta pedagógica, com o uso de atividades lúdicas e interativas, contribuiu para o envolvimento e participação dos/das estudantes, que colocaram a mão na massa para a criação e organização dos trabalhos, que resultaram em diferentes produções sobre o conceito de lugar. Foi possível perceber que todos os trabalhos apresentaram características das suas histórias de vida, ligadas a afetividade e subjetividade de cada um/uma.

Acreditamos que os saberes produzidos a partir da experiência de cada estudante foram peças fundamentais para o entendimento do conceito de lugar. Ouvir a criança, ver ela/e como ator principal e social, considerar sua história, o que pensa, o que faz e traz do seu cotidiano, configuraram como elementos substanciais para o desenvolvimento e aprimoramento do aprendizado do que é trabalhado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a ser professor/a é um processo que vai muito além dos conhecimentos teóricos, adquiridos nas diferentes disciplinas da graduação. É importante aprender uma diversidade de outros saberes que só se efetivam na relação com a Educação Básica. Como futuros professores/as, é fundamental, no decorrer do percurso formativo, a imersão no cotidiano da escola para o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e possibilitem exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. Devemos ousar, ser corajosos, criativos, críticos e conscientes da importância da relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o ensino de Geografia nos anos iniciais vai além da alfabetização para aquisição da leitura e escrita, possui, sobretudo, o papel de fazer os/as estudantes conhecerem e analisarem seu lugar no mundo de maneira crítica, percebendo que o espaço é histórico e efêmero, por isso é construído e reconstruído pelo homem, para que só assim possam exercitar sua cidadania.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UMA PORTA DE ENTRADA PARA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

Neste sentido, o Programa de Residência Pedagógica, do ponto de vista formativo, oportunizou a imersão no ambiente escolar para exercitar a relação indissociável entre teoria e prática com experiências pedagógicas que contribuíram para a construção de aprendizagens e conhecimentos sobre a prática docente, construindo e fortalecendo a construção da identidade docente dos/das residentes.

A construção da prática pedagógica desenvolvida com as crianças, contribuiu para desenvolver conhecimentos significativos sobre o ensino de Geografia para os anos iniciais. Possibilitou trabalhar com o conceito de lugar a partir da vivência, das experiências, numa dimensão afetiva das histórias de vida, que cada um/uma expressou e materializou na organização dos trabalhos que compuseram o varal geográfico.

Avaliamos, portanto, que a residência pedagógica é um programa que só tem a acrescentar no percurso formativo dos/as licenciandos/as em Geografia, pois, prepara para a prática da docência, aproxima a universidade com a Educação Básica e potencializa as aprendizagens voltadas para o exercício profissional. Possibilita desenvolver intervenções pedagógicas, conviver com a rotina da escola e com os/as estudantes, que são indispensáveis para a construção de um conhecimento prático-profissional dos futuros professores e professoras da Educação Básica.

Referências

BARROS, M. **Memórias inventadas – As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. História e Geografia**. Brasília: MEC, SEC de Educação Fundamental, 1997.

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n.66. p.277-247, maio/ago. 2005.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: Capes, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 set. 2019.

CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da escola**. Ijuí, v.10, n.37, p. 22-49, jul./set. 2000.

CASTROGIOVANI, A. C. **Ensino de Geografia: praticas e textualização no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 18. Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MARTINS-JUNIOR, L.; MARTINS, R. E. M. W. Construção do conceito de lugar em interface com a Geografia escolar inclusiva. *In*: PORTUGAL, J. F. (org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFUBA, 2017.

MARTINS, R. E. M. W. Reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al.]. **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REGO, N. *et al.* **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: Três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p. 255-277.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

VEIGA NETO, A. **Cultura e currículo**. Porto Alegre: Contrapontos, 2002.

ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO CHARGE: ANÁLISES DE LD'S DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

MULTIMODAL STRATEGIES IN THE CHARGE GENRE: LD'S ANALYSIS OF THE FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL

Allan Andrade Linhares

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP (2017). Tem Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2012). É graduado em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2004). Atualmente é professor Adjunto AI, em regime de Dedicção Exclusiva, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: andrades55@hotmail.com

RESUMO

O livro didático de português é o norteador do professor para trabalhar em sala de aula, ou seja, o professor deve ir além dos encaminhamentos proposto nos livros didáticos para analisar discursos dinâmicos. Nessa linha de pensamento, pensamos nas semioses presentes nos questionários propostos. A charge é um gênero textual multissemiótico, com argumentos imprescindíveis, carregado de críticas atuais, tema de relevância: política e social com veiculação constante. Os interlocutores são persuadidos, ideologicamente, influenciados pelos chargistas. Na medida em que, o gênero transmite a multimodalidade discursiva, ajuda a deflagrar sentidos de diferentes formas. Portanto, nos é dado a responder o principal questionamento: As estratégias de encaminhamentos das atividades propostas dos livros didáticos do primeiro ano do ensino médio priorizam a multimodalidade no gênero textual charge? Com a pretensão de responder a essa questão, objetivamos analisar, em duas coleções didáticas de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, se os exercícios propostos para a análise das charges permitem aos alunos refletirem sobre as estratégias multimodais presentes nesse gênero. Para tanto, dialogamos com Cavalcanti (2008); Romualdo (2000), a partir dos quais trataremos das estratégias multimodais na charge. Apresentamos breves noções sobre multimodalidade discursiva a partir de Dionísio (2005, 2011, 2014); Kress, Van Leeuwen (1996). Metodologicamente, analisamos os encaminhamentos propostos para trabalhar o gênero charge em dois livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio. As análises das atividades propostas nas duas coleções didáticas evidenciam que não são exploradas

as estratégias multimodais presentes na charge, fato que não contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Palavras-chaves: Livro Didático. Português. Gêneros Textuais. Multimodalidade. Charge.

ABSTRACT

The Portuguese textbook is the guide for the teacher to work in the classroom, that is, the teacher must go beyond the guidelines proposed in the textbooks to analyze dynamic speeches. In this line of thought, we think of the semiosis present in the proposed questionnaires. The cartoon is a multisemiotic textual genre, with essential arguments, loaded with current criticism, a relevant topic: political and social with constant circulation. The interlocutors are persuaded, ideologically, influenced by the cartoonists. As the genre transmits discursive multimodality, it helps to trigger meanings in different ways. Therefore, we are given the answer to the main question: Do the strategies for forwarding the proposed activities of the textbooks of the first year of high school prioritize multimodality in the textual charge genre? With the intention of answering this question, we aim to analyze, in two didactic collections of Portuguese Language of the 1st year of High School, if the exercises proposed for the analysis of the cartoons allow students to reflect on the multimodal strategies present in this genre. For this, we spoke with Cavalcanti (2008); Romualdo (2000), from which we will deal with multimodal strategies in the cartoon. We present brief notions about discursive multimodality from Dionísio (2005, 2011, 2014); Kress, Van Leeuwen (1996). Methodologically, we analyzed the proposed guidelines for working with the charge genre in two textbooks from the 1st year of high school. The analysis of the activities proposed in the two didactic collections shows that the multimodal strategies present in the cartoon are not explored, a fact that does not contribute to the development of the students' critical sense.

Keywords: Textbook. Portuguese. Textual Genres. Multimodality. Cartoon.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história, as sociedades têm passado por transformações significativas e, conforme isso acontece, mudam-se, também, as ideologias e as relações de poder, os conceitos dos diversos objetos. Não seria diferente com os gêneros textuais, pois, de acordo com Moraes e Dionísio (2009), devido a propagação tecnológica, novos formatos de construção da informação antes realizada somente por letras, palavras e estruturas frasais – passa a contar agora com novos elementos provenientes do campo visual. Então, a partir da utilização tecnológica e a difusão de imagens, a Linguística começou a procurar entender mais do que somente o uso de palavras e composição textual, apresentando que não são limitadas, existem outras maneiras de construir significados nos textos.

O livro didático de Língua Portuguesa (LDP) ainda se constitui como um dos principais instrumentos utilizados pelos docentes em sala de aula. Refletir sobre as atividades propostas nos Livros Didáticos, implica considerá-lo como veículo de ideologia para pessoas de diferentes faixas etárias – crianças, jovens e adultos. Dessa forma, entendemos que há consenso entre os estudiosos, a exemplo de Dionísio (2005; 2011) de que o fazer pedagógico precisa ser revisto, de forma a tornar a leitura um meio capaz de levar o indivíduo a construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social. Nesse sentido, atentamos para os textos multimodais, os quais contribuem para

novas habilidades de leitura, uma vez que mesclam multiplicidade de modos semióticos para a construção dos significados.

No presente artigo, destacamos uma das principais características dos livros didáticos, a sua hibridização que, segundo Koch (2012, p. 114), é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. Nos Livros Didáticos de Português, há a presença de diferentes textos e, portanto, gêneros e diferentes discursos.

Com o advento dos avanços tecnológicos, o texto vem se tornando cada vez mais multisemiótico, e isso exige do leitor identificar esses recursos e, a partir disso, é exigido do leitor mais do que, simplesmente, a leitura, requerendo uma maior compreensão dos textos produzidos deixando, portanto, a convenção do tradicionalismo da leitura.

Nesse contexto, surgem os seguintes questionamentos norteadores: As atividades pedagógicas propostas, a partir de textos do gênero charge, exploram a multimodalidade? Essas atividades promovem a reflexão sobre a ideologia presentes nesses textos ou são usadas apenas como pretextos para o ensino de categorias gramaticais da língua portuguesa?

O objetivo dessa pesquisa é, portanto, analisar os encaminhamentos das atividades pedagógicas sobre a multimodalidade nos livros didáticos do primeiro ano do ensino médio, de uma (escola particular) e (escola pública) com o intuito de entender se está sendo priorizado a multimodalidade no gênero charge.

Nosso texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, trataremos, brevemente, sobre as características do gênero textual. No segundo momento, explanaremos sobre multimodalidade discursiva e, mais especificamente, multimodalidade no gênero charge. Em seguida, analisaremos as estratégias multimodais no gênero charge em livros do primeiro ano do ensino médio. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL

De acordo com Bakhtin (2003), todos os textos que são produzidos, sendo estes orais ou escritos, proporcionam um conjunto de características concernentemente estáveis, tendo-se ou não consciência delas. Diante disso, as formas configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo. Marcushi (2006, p. 24), apoiando-se em Bazerman (1994), observa que “os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia” e que o “estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.”

A identificação dos textos e a diferenciação de sua categoria dependem totalmente de sua caracterização. Os nomes atribuídos aos textos circulantes pelos usuários em uma sociedade e cultura não é suficiente para diferenciar as categorias textuais, mesmo que seja necessário. O primeiro passo para identificarmos os diferentes textos é a definição de gênero textual. De acordo com Bazerman (1994), gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia. Dessa forma, entendemos gênero textual como ação da prática social e cultural particularizada. Segundo Bazerman (1994), os gêneros textuais são, em primeiro lugar, fatos sociais e não apenas fatos linguísticos como tal.

Os textos são caracterizados em diferentes formas, a partir das quais os gêneros textuais promovem uma interação entre os interlocutores (emissor e receptor) de determinado discurso,

por exemplo: jornalístico, publicidade, receita de bolo, bula, bilhete, cardápio do restaurante, entre outros. Dessa forma, não podemos deixar de observar que existem diferentes tipos textuais: narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, expositivo e injuntivo.

Segundo a perspectiva de Bakhtin (*apud* KOCK 2012, p. 106), “um gênero pode ser assim caracterizado: são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.”

Diante do exposto, todo gênero possui uma forma composicional e desconforme as comunicações em diferentes campos de atuação, para atuação dos gêneros textuais tende a trabalhar com especificidades diferentes para se comunicar, indubitavelmente, na comunicação, conteúdo temático, estilo, propósito comunicativo.

GÊNERO CHARGE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) do ensino médio (2000) normatizam que a linguagem é uma herança social, que assimilada, envolve os indivíduos fazendo com que as estruturas mentais, emocionais sejam regulados por signos e significados. Nesse contexto, o docente deve formar o aluno crítico-analista, fazendo-os a se reconhecerem como participantes e ativos da sociedade, questionando o mundo social, interagindo com os diferentes gêneros textuais.

Com a expansão das tecnologias, o gênero textual charge tem ganhado mais espaço entre os leitores, devido aos meios de comunicação. A charge é texto multimodal argumentativo, humorístico e jornalístico, e é destaque em livros didáticos, meio de comunicações de vários níveis de ensino. Tece críticas à realidade política e fatos sociais. As charges apresentam elementos verbais e visuais, a saber os signos icônicos ou imagéticos, entendendo seus significantes. De acordo com Cavalcanti (2008), a charge consiste em um gênero textual de caráter humorístico, que tem por finalidade comunicativa realizar uma crítica. Dessa forma, a crítica aparece no contexto situacional e atual, atualizando os leitores o que perpassa, no contexto atual, fazendo-os a entenderem qual a problemática em questão e os personagens estão inseridos notoriamente mostrando a realidade do qual os personagens estão inseridos. Romualdo (2000, p. 5) salienta que

a charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada.
Além da facilidade de leitura, o texto chárstico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

Dessa forma, o leitor se sente instigado a decifrar e a entender aquelas informações contida naquelas imagens, cores, palavras tornando o discurso ainda mais interativo, colocando a realidade do leitor a caráter, fazendo-o a identificar a situação na qual o país se encontra ou determinada coisa no qual perpassa na sociedade.

MULTIMODALIDADE DISCURSIVA

Como afirmado nesta pesquisa, a multimodalidade está relacionada como um meio de comunicação que envolve diferentes modos de abranger as semioses presentes nos textos tais como: a fala, os gestos, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. De acordo com Oliveira (2015, p. 62), “Todos esses modos de construir um texto trazem contribuições substanciais nas formas como as pessoas elaboram sentidos”. A partir dessa afirmação, podemos entender que os leitores interagem de diferentes formas através dos suportes contidos nos textos materializados, construindo significados críticos e imprescindíveis.

Bento (2017) afirma que, na medida em que textos multimodais foram se espalhando no meio social, tornou-se essencial apresentar essas modalidades para os discentes. Essa ferramenta é obtida “[...] por meio de texto em jornais, em revistas, em livros didáticos, em sites, em livros de literatura, e assim por diante” (BENTO, 2017, p.62).

Nesse sentido, a multimodalidade discursiva traz um contexto suscetível de materialização não só na escrita, como também na fala/ oralidade. Manifesta-se, assim, em gêneros discursivos escritos e orais. O papel do professor, no trabalho com textos multimodais, seria explorar as várias características multissemióticas presente nos textos para que os alunos reflitam e entendam como elas favorecem para a compreensão dos propósitos dos gêneros.

Para Dionísio (2005), a multimodalidade discursiva provém da relação das diversas formas de ser representada. Tais formas de representação remetem a uma grande diversidade de modalidades linguísticas – escrita, falada, gestual, imagética, visual etc.

Dessa forma, compreendemos que os textos multimodais são explorados em uma diversidade de gêneros, que segundo Cavalcanti (2008), são práticas comunicativas recorrentes nas quais os textos se materializam. E é por meio delas que acontece toda a nossa interação verbal, por meio de construções de gêneros, os anúncios, charges, histórias em quadrinhos, propagandas, tirinhas, pinturas, imagens, ilustrações, capas de revistas, vídeos, cinema, etc.

De acordo com Dionísio (2014), trazer para o espaço escolar essa diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos, significa promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes.

Destacamos que além de ser humorístico o gênero charge, mesmo que ela pareça ser despreziosa ou brincalhona, entendemos que ela é conscientizadora, pois informa, crítica, diverte e denuncia constituindo em recurso discursivo e ideológico. A charge trata de temas atuais e seu discurso é carregado de ideologias e conflitos, sendo assim, favorece atividades com outros gêneros textuais e possibilita o trabalho interdisciplinar, levando o aluno a “[...] tomar posições, como a analisar posições diferentes, conhecimentos que favoreçam à formação da capacidade crítica” (SOUZA, MACHADO, 2005, p. 96).

MULTIMODALIDADE NO GÊNERO CHARGE

Na modernidade, a charge vem sendo um dos gêneros textuais mais utilizados como meio comunicativo, isso, em virtude, de trazer em sua composição elementos verbais e visuais, a saber os signos icônicos ou imagéticos. Segundo Bakhtin (2003), a charge é um gênero discursivo que tem por função, em primeira instância, provocar o humor e o riso, por meio de tais recursos a

charge atrai o leitor para algo mais sério, pretende passar a mensagem (conteúdo) que o chargista pretendia sobre um determinado assunto. Consoante a Bakhtin, Simões e Gomes (2012, p.29) dizem que

A charge é um produto do processo de retextualização. Normalmente, origina-se de uma notícia jornalística que é transposta para um texto imagético de cunho argumentativo, notadamente crítico ou irônico. Sendo assim, a charge acaba se constituindo pelos mesmos elementos da notícia: atualidade, veracidade e interesse.

Diante desse cenário, é necessário enfatizar que gêneros textuais apresentam variadas linguagens em seu contexto. A charge, ao dispor dos elementos verbais, utiliza como recurso balões, ou até mesmo, frases palavras soltas. As características multimodais nesse contexto exprimem grande importância instigando a sociedade dando uma função de um olhar diferenciado nos elementos que a compõem (NUNES, 2016).

Com isso, faz-se necessário buscar meios, prática de ensino que desperte o interesse dos envolvidos, e é nesse “contexto que as charges se apresentam como um gênero textual cujas contribuições podem ser muito bem aproveitadas pelos professores e alunos, notadamente no que diz respeito ao trabalho interpretativo de textos” (BIDARRA; REIS 2013, p.159).

Para Marcuschi (2003), os gêneros são considerados fenômenos históricos que se vinculam à vida cultural e social do sujeito e estão presentes nas atividades comunicativas do dia-a-dia, sejam essas atividades realizadas através da oralidade, da leitura ou da escrita. Segundo o mesmo autor, os gêneros:

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e imperativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, Surgem emparelhados a necessidades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação as sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Diante disso, com o contexto social no qual as pessoas estão inseridas elas decifram e interpretam o sentido que as cercam, percebendo novas perspectivas do mundo ao seu redor, relacionando o mundo ficcional e a sua realidade, o contato constante com textos multimodais exige dos indivíduos novas leituras adequadas para aquele momento variando de acordo com os multiletramentos (DIONÍSIO, 2011).

Rojo (2012) destaca que as práticas de linguagem são socialmente situadas e que não é possível compreender os textos fora dos contextos sociais e históricos. Dessa forma, os indivíduos devem estar atentos ao diferentes arranjos que a escrita apresenta em função da mudança de comunicação.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO CHARGE EM LIVROS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

O livro didático de português é uma ferramenta importante para o professor se basear, pois somente o professor pode mediar os conteúdos gramaticais mostrando os alunos os encaminhamentos possíveis dos recursos utilizados nos LD'S. Propomos, neste artigo, investigar como são abordados os encaminhamentos das atividades pedagógicas no gênero charge a fim de verificar se são explorados ou priorizados os recursos multimodais. Vamos fazer uma breve análise de livros didáticos da escola de ensino público (contexto interlocução e sentido) e de uma rede particular (livro SAE digital S/A).

Análises das estratégias multimodais na coleção do livro SAE digital S/A

Nesta seção, analisaremos as questões propostas para trabalhar o gênero charge selecionadas pelo livro SAE digital S/A do ano de 2019, com o intuito de observar os encaminhamentos que o professor possa explorar em sala de aula os recursos presentes nas charges.

(VUNESP-2012) Leia a charge a seguir do livro SAE digital S/A.



Fonte: SAE DIGITAL (2019).

Um dos efeitos de humor da charge reside no fato de as personagens entenderem “ROÇONA” e “ROCINHA” como

- a) palavras sinônimas derivadas de “roça”.
- b) aumentativo e diminutivo de “roça”, respectivamente.
- c) áreas urbanas onde se trabalha pouco.
- d) áreas rurais cuidadas pelo Exército.
- e) substantivos próprios relativos a logradouro.

A alternativa correta é a B, uma vez que os personagens entendem “roçona” como um aumentativo de “roça” e “rocinha” como um diminutivo de “roça”, assim, no contexto da charge, as palavras “roçona” e “rocinha” se referem literalmente à extensão de uma roça.

A charge foi retirada do livro didático da SAE digital S/A do ano de 2019, porém a publicação da charge foi no ano de 2017. Nesse ano o governante concedeu a ordem para o exército invadir a comunidade da rocinha, que é localizada no Estado do Rio de Janeiro. Podemos observar que a questão do livro é objetiva, com cinco alternativas a serem marcadas com intuito de se encontrar a resposta correta. A pergunta quer saber qual humor transmitido pelos personagens, mas também é possível explorar o ensino da gramática. Na charge podemos observar que há diálogo entre os personagens e o uso de balões nos ajuda a inferir que os personagens não sabem o que de fato se passa no Rio de Janeiro, fazendo-os a pensar que o trabalho que eles estão executando na roça é o mesmo que outros estão fazendo naquele Estado. A questão proposta faz com que o professor priorize o grau de substantivo, deixando em segundo plano os recursos multimodais, deixando de analisar o contexto do país, a posição dos personagens, a figura fundo, a posição do sol e as expressões faciais. Nesta questão pode ser trabalhado em sala de aula a multimodalidade-discursiva na denúncia da questão social. Ainda em sala de aula, é possível explorar os conhecimentos prévios dos alunos, as inferências, perceberem os não ditos, relacionar texto ao contexto, explorar os recursos semióticos como estratégias textuais-discursivas.

(UFMT-2013) retirado do livro SAE digital S/A



Fonte: SAE DIGITAL (2019).

A charge ironiza:

- a) a velocidade na cobrança de impostos do cidadão brasileiro. O título contém um substantivo formado por hibridismo.
- b) o método de cobrança de impostos do cidadão brasileiro. O título contém um substantivo composto a partir dos substantivos “imposto” e “metro”.
- c) a falta de dinheiro do cidadão brasileiro. O título contém um substantivo derivado de “imposto” com o acréscimo do sufixo “-metro”.

ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO CHARGE: ANÁLISES DE LD'S DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

- d) a carga tributária que recai sobre o cidadão brasileiro. O título contém um substantivo composto a partir de “imposto” e do radical grego “-metro”.
- e) a intensidade dos impostos cobrados do cidadão brasileiro. O título contém um substantivo formado a partir de um verbo.

A charge acima foi publicada no ano 2013 é retirado do livro SAE digital S/A do ano de 2019, no ano da publicação os impostos estavam aumentando exorbitantemente, mas mesmo assim os serviços públicos não melhoravam. Podemos observar que a questão do livro é objetiva, com cinco alternativas a serem marcadas com intuito de se encontrar a resposta correta. A pergunta quer saber qual ironia ali contida, mas também trabalha o ensino de gramática, especificamente morfologia. Podemos observar que na charge não há diálogo e nem balão expressando pensamento, porém podemos refletir sobre o que a expressão facial do personagem quer nos transmitir produzindo sentido para o texto não-verbal intitulado “Impostômetro”. O professor pode explorar a expressão do indivíduo que modifica-se em conjunto com o cenário demonstrando na primeira cena a felicidade ao receber o salário, e o sol ao fundo dando a entender que o dia está “iluminado” e já a cena seguinte podemos observar que o indivíduo não sabe o que aconteceu com seu dinheiro, e com a lua ao fundo com a cor azul ajuda-nos a entender que foi muito preocupante a velocidade que seu dinheiro sumiu quase totalmente.

Segundo Oliveira (2006), o leitor crítico precisa avaliar a relevância dos fatos apresentados no texto e tirar suas próprias conclusões. E os alunos devem explorar as questões multimodais do texto, para entender o que a charge quer transmitir. Em sala de aula, é possível explorar os conhecimentos prévios dos alunos, as inferências, perceber os não-ditos, relacionar texto ao contexto, explorar os recursos semióticos como estratégias textuais-discursivas.

Observe atentamente a charge a seguir para responder às questões 1 e 2.

1. O humor da charge é desencadeado pela pergunta feita pelo frentista após o comentário do consumidor. Como deve ser entendido o desejo manifestado pelo consumidor?
2. Embora o frentista dirija duas perguntas ao consumidor, o leitor da charge deve compreender que está, na verdade, fazendo um comentário. Qual a natureza desse comentário? Explique.



Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara (2016).

Essa charge foi publicada em 2011 e para análise das questões foi retirada do livro didático de português, intitulado: contexto, interlocução e sentido publicado no ano de 2016. A questão tem o caráter dissertativo-argumentativo, com primeira e segunda questão. Na primeira questão é possível explorar o contexto histórico, no qual a gasolina estava com o preço exorbitante, e o humor é criado em cima disso, o frentista se faz de desentendido. Além disso, podemos observar as posições dos personagens, as expressões faciais, as posições dos braços. Na segunda questão é cobradas compreensão e interpretação da charge. Podemos observar que poderia ser explorado mais a multimodalidade-discursiva, como também a criticidade presente tanto nos personagens quanto na implicitudes.

Segundo Dionísio (2005), a multimodalidade discursiva consiste em um processo derivado da concatenação de distintas formas de representação. Ou seja, “palavras e gestos, palavras e, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). Dessa forma, com a materialização das semioses e diferentes linguagens temos a necessidade de leitores habilidosos e em sala de aula, o professor deve explorar os conhecimentos prévios dos alunos, as inferências, perceberem o não dito, relacionar texto ao contexto, explorar os recursos semióticos como estratégias textuais discursivas.

Leia a charge a seguir para responder às questões 1 e 2.

1. A charge tematiza uma série questões de saúde pública do nosso país. Qual é ela? Explique. Que elementos da charge fazem referência a essa questão?
2. Uma palavra usada na charge é fundamental para compreender a crítica feita por Dalcio. Qual é essa palavra e a que ela se refere, considerando o contexto em que ocorre?
 - a) como essa palavra foi criada?
 - b) De que forma o termo criado se relaciona à questão da saúde tematizada na charge?



Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara (2016).

A charge IV, foi retirada do livro didático de português intitulado *Contexto interlocução e sentido*, publicado no ano de 2015. Essa charge faz parte de uma campanha para conscientizarem as pessoas como ocorre de forma rápida a reprodução dos mosquitos, para que eles possam evitar. As questões propostas são diferentes: a primeira questão explora a multimodalidade-discursiva fazendo o aluno a refletir o contexto, a observar as semioses presente, além de articula leitura e

ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO CHARGE: ANÁLISES DE LD'S DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

escrita. Explora também como foi criada a frase que dá o humor e nos revela um parafraseamento implícito.

A segunda questão é explorada os conhecimentos prévios dos alunos, as inferências, percebendo os não ditos, relacionando texto ao contexto, explorando os recursos semióticos como estratégias textuais discursivas facilitando a prática pedagógica do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises das charges presentes nos livros didáticos da Língua Portuguesa do Ensino Médio pudemos notar que as atividades propostas não exploram e nem priorizam a multimodalidade. Diante disso, não é explorado o conhecimento de mundo e não é valorizada a ideologia presente nas charges apresentadas, tornando as questões meramente pretexto para trabalhar gramática, apenas com o intuito de trabalhar questões que sejam semelhantes às que possivelmente estarão nas provas de vestibulares.

Por exemplo, na primeira charge, possivelmente a questão poderia priorizar todo o cenário e a fala do balão no qual um dos personagens faz referência a invasão a comunidade rocinha. Dessa forma, podemos observar que a preocupação não está na aprendizagem, e sim trabalhar para que o aluno esteja atento para as questões que parecidas que estarão no vestibular. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), explora bastante o gênero charge isso cria necessidade do educando saber estar familiariza o com as semioses, ficar atento ao contexto sobre a qual a charge apresenta exigindo do conhecimento de mundo, da realidade no qual está inserido. Algumas questões propostas exploram a multimodalidade-discursiva fazendo os alunos a refletiram sobre os não ditos.

Referências

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTO, J. D. do L. C. **Multiletramentos e multimodalidade nas provas do Enem**: muito além do texto verbal. Brasília, 2017.

BIDARRA, J.; REIS, L. da S. Gênero Charge: construção de significados a partir de uma perspectiva interdisciplinar e dinâmica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 150-168, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Código e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRITO, K. S. (org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

CAVALCANTI, M. C. C. **Multimodalidade e argumentação na charge**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

DIONÍSIO, A. Multimodalidade, Convenções Visuais e Leitura. *In*: DIONÍSIO, A. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: KARWASKI, A. M.; GLAYDECZKA, B.; BRITA, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOCH, I. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, A. S.; DIONÍSIO, A. P. O entorno dos pôsteres acadêmicos. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 12., Recife, 2009. **Anais** [...] Recife, 2009.

NUNES, E. H. A multimodalidade na construção do discurso do gênero charge. *In*: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 26., 2016, Pernambuco. **Anais** [...]. Pernambuco; UPE, 2016. p. 101-110.

OLIVEIRA, J. F. de. **A Multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula**. Recife, 2015.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Campinas, SP: 2006.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia. Maringá: EDUEM, 2000.

ROJO, R. **Multiletramentos**: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. 2012. Disponível em: <http://public.me.com/rrojo>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SAE DIGITAL. **1ª Série**: livro 2 Ensino Médio. 1. ed. ampl. Curitiba, PR: SAE DIGITAL S. A, 2019.

SILVA, D. B. **A charge em sala de aula**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/05/03/2011.htm>. Acesso em: 13 set. 19.

ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS NO GÊNERO CHARGE: ANÁLISES DE LD'S DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

SIMÕES, A. C.; GOMES, M. C. A. O gênero multimodal charge e sua articulação com o ensino De Língua Portuguesa: Proposições Didáticas. **Triângulo**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 22-44, jul./dez. 2012.

SOUZA, M. I. P. de O.; MACHADO, R. P. B. O verbal e não-verbal na produção dos efeitos de sentido no gênero charge. *In*: CRISTÓVAO, V. L L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005.

JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

EDUCATIONAL GAMES IN FUNDAMENTAL EDUCATION I: CONCEPTIONS OF TEACHERS IN A PUBLIC SCHOOL LOCATED IN ITAPIPOCA/CE

Carla Rodrigues Corpe

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: carlarcorpe.ufc@gmail.com

Jáderson Cavalcante da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (IDJ/FACPED). Graduado em Matemática (IFCE). E-mail: jaderson19871jcs@gmail.com

Nagila Rabelo de Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). E-mail: nagilarabelo@hotmail.com

RESUMO

Os jogos educacionais são um dos recursos pedagógicos que os professores podem aplicar em sala de aula a fim de gerar uma aprendizagem mais significativa para o estudante. Logo, o presente artigo tem como objetivo analisar as concepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública no município de Itapipoca/CE sobre os jogos no ensino da matemática. A fundamentação teórica está centrada, em autores como: Andrade e Colares (2018), Rêgo e Rêgo (2013), Smole, Diniz e Cândido (2007), dentre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos,

JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

sua finalidade é pura, abordagem qualitativa e nível descritivo, sendo que os dados da pesquisa de campo foram coletados a partir de um questionário. A discussão e análise dos dados demonstram, sobretudo, que os jogos corroboram para o processo de mediação docente em sala de aula uma vez que contribui para o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como facilita o raciocínio para o ensino da matemática nos anos iniciais de 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Jogos Educacionais. Anos Iniciais. Aprendizagem na Matemática.

ABSTRACT

Educational games are one of the pedagogical resources that teachers can apply in the classroom to generate more meaningful learning for the student. Therefore, this article aims to analyze the conceptions that games in mathematics teaching present in a public school in the municipality of Itapipoca/CE, according to teachers of the early years of elementary school. The theoretical foundation is mainly centered on authors such as: Andrade and Colares (2018), Rêgo and Rêgo (2013), Smole, Diniz and Cândido (2007), among others. As for the methodological procedures their purpose is pure, qualitative approach and descriptive level, and the field research data were collected from a questionnaire. The discussion and analysis of the data show, above all, that the games corroborate the process of teacher mediation in the classroom as it contributes to the process of development of students' teaching and learning, as well as facilitates the reasoning for the teaching of mathematics. in the early years of the 3º to 5º grade of elementary school.

Keywords: Educational games. Elementary School I. Learning in mathematics.

INTRODUÇÃO

Muitas são as dificuldades que as crianças dos anos iniciais possuem nos conteúdos de matemática. Por esse motivo se faz importante que a prática docente utilize recursos didáticos diferenciados a fim de auxiliar o seu trabalho e de seus alunos em sala de aula, para que juntos possam construir suas aprendizagens.

Nesse sentido, percebe-se que os docentes dos anos iniciais podem aplicar nas práticas pedagógicas de matemática os jogos, com a finalidade de aperfeiçoar a mediação com os discentes no processo de ensino, visando uma aprendizagem mais efetiva (RÊGO; RÊGO, 2013; SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007). Diante desse contexto, a pesquisa partiu do seguinte questionamento: Quais as impressões que os professores dos anos iniciais possuem em relação ao uso de Jogos na matemática em uma escola pública localizada no município de Fortaleza/CE?

O uso de jogos na ação docente para o contexto escolar na matemática foi retratado por múltiplos autores. Dentre eles, tem-se: Smole, Diniz e Cândido (2007) que destacam, sobretudo, os aspectos teórico-práticos que o uso de jogos educacionais traz para os anos iniciais de 1º ao 5º ano; Rêgo e Rêgo (2013) que apontam, principalmente, os jogos como um recurso motivador para a vivência dos estudantes.

Acredita-se que o professor deve buscar um planejamento estruturado ao utilizar jogos educativos em sala de aula a fim de tornar a ação mais consistente para que resultados significativos possam acontecer durante o aprendizado das crianças (RÊGO; RÊGO, 2013; SMOLE; DINIZ;

CÂNDIDO, 2007). Logo, o presente artigo tem como objetivo analisar as concepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública no município de Itapipoca/CE sobre os jogos no ensino da matemática.

A fim de alcançar o objetivo proposto, o presente artigo está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica reuniu autores como: Andrade e Colares (2018), Rêgo e Rêgo (2013), Smole, Diniz e Cândido (2007), dentre outros. Na pesquisa de campo, por sua vez, possui finalidade pura, abordagem qualitativa e caráter descritivo, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário com 6 itens objetivos e 6 itens subjetivos aplicados a 8 professores dos anos iniciais do ensino fundamental (3º a 5º ano) de uma escola pública do município de Itapipoca/CE.

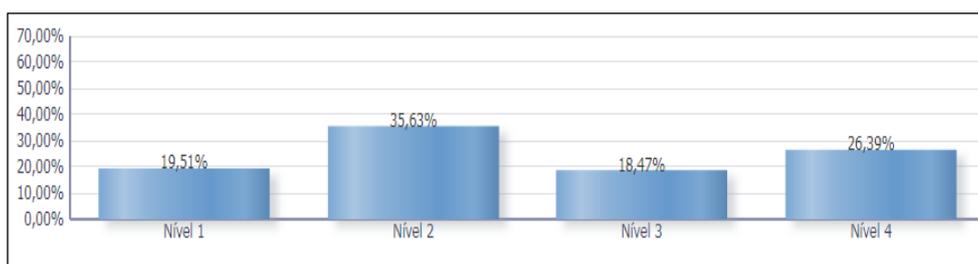
Assim, o artigo está organizado em 5 partes depois dessa introdução prévia (parte 1). Na segunda parte, trata-se dos jogos educacionais no ensino da matemática. Na terceira parte apontam-se os procedimentos metodológicos. Na quarta parte têm-se as análises e discussões dos dados. Por fim, na quinta parte, destacam-se as conclusões.

OS JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A matemática escolar nos anos iniciais tem causado muita preocupação para os professores. Sabe-se que as crianças já nos primeiros anos do ensino fundamental apresentam muitas dificuldades em desenvolver as habilidades básicas da sua modalidade escolar, acarretando em baixo rendimento escolar para os anos que sucedem a educação básica brasileira.

De acordo com o último censo de 2016 divulgado pela a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada a 1.655 estudantes do 3º ano do ensino fundamental no município de Itapipoca/CE, mostra que a proficiência dos mesmos na matemática alcançou **no nível 1 (19,51%); no nível 2 (35,63%); no nível 3 (18,47%); e no nível 4 (26,39%)** (INEP/ANA, 2016), ou seja, a maioria das habilidades desenvolvidas pelos alunos está concentrada, sobretudo, no nível 2, como retrata o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Nível da proficiência em matemática na ANA no município de Itapipoca/CE

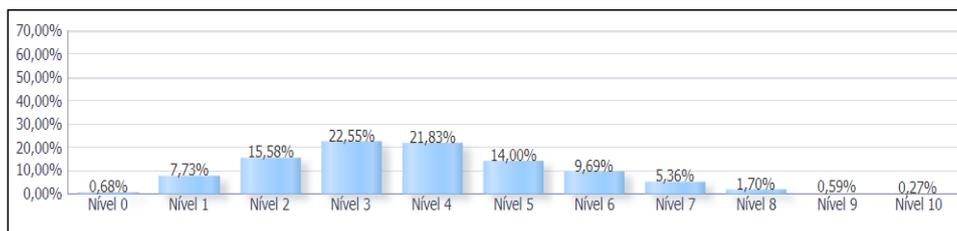


Fonte: Painel Educacional Municipal (INEP/ANA, 2016).

Por outro lado, no que diz respeito ao último censo escolar de 2015 que circunscrevem a Prova Brasil aplicada a 1.520 estudantes do 5º ano do ensino fundamental no município de Itapipoca/CE, mostra que a proficiência dos mesmos na matemática alcançou: **no nível 0 (0,68%); no nível 1 (7,33%); no nível 2 (15,58%); no nível 3 (22,55%); no nível 4 (21,83%); no nível 5 (14,0%); no nível 6 (9,69%); no nível 7 (5,36%); no nível 8 (1,7%); no nível 9 (0,59%); no nível 10 (0,27%)** (INEP/PROVA BRASIL, 2015), ou seja, a concentração de suas habilidades estão, principalmente, entre o nível 3 e 4, como destaca o Gráfico 2.

JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Gráfico 2 – Nível da proficiência em matemática na Prova Brasil no município de Itapipoca/CE



Fonte: Painel Educacional Municipal (INEP/PROVA BRASIL, 2015).

Os resultados supracitados são importantes, pois retratam o contexto educacional sobre a realidade do município de Itapipoca/CE dos alunos no 3º ano do ensino fundamental, bem como os alunos em fase de conclusão do 5º ano do ensino fundamental. Ter conhecimento dessas realidades é possibilitar que estratégias pedagógicas possam ser refletidas e conseqüentemente melhores gerenciadas, possibilitando que estímulos significativos possam trabalhar mais satisfatoriamente as habilidades que devem ser desenvolvidas nas fases do ensino fundamental para o ensino da matemática escolar, buscando uma melhor qualidade e desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Santos (*apud* CHATEAU, 2008) classifica os jogos em cinco categorias, tendo como critério essencial o nível de desenvolvimento humano desde o nascimento até a fase adulta. São eles: o jogo funcional ocorre no 1º ano de vida, compreende a repetição do gesto espontâneo e gasto de energia; o jogo de imitação ou simbólico acontece entre 2 a 3 anos de vida, a criança imita o mundo físico e desenvolve a imaginação e a criatividade; o jogo de construção aparece entre 2 a 4 anos e apresenta uma tendência para ordem; os jogos de regras arbitrárias dar-se-ão entre 5 a 6 anos e as regras sofrem redefinições e reorientações; e o jogos sociais verifica-se entre 5 e 6 anos, chegando até a idade adulta, são estruturados em grupo e visam jogos de habilidade, valentia, bem como social.

Percebe-se que cada uma dessas subdivisões de desenvolvimento devem ser respeitadas, valorizadas e consideradas pelos educadores de matemática, pois a cada faixa etária do educando corresponde um jogo a ser aplicado em momentos distintos, ou seja, aplicar os jogos de maneira aleatória e sem embasamento teórico poderá desrespeitar e prejudicar as aprendizagens dos estudantes, bem como poderá afetar nas potencialidades que o recurso possui para o ambiente de ensino escolar. Selva e Camargo (2009, p. 1-2) afirmam que:

Diante das dificuldades enfrentadas no ensino da matemática, os professores buscam, gradativamente, priorizar não a reprodução, mas sim a construção dos conhecimentos, sendo que, para tanto, devem ser trabalhadas atividades que despertem o interesse e a motivação dos alunos, permitindo uma interação entre professor, aluno e saber matemático e possibilitando a busca de significações dos conceitos a serem construídos. Dentre tais atividades, destacam-se os jogos matemáticos, que têm valores educacionais intrínsecos, assim, acredita-se que a utilização deste recurso em sala de aula é uma excelente alternativa para desenvolver a capacidade dos alunos de atuarem como sujeitos na construção de seus conhecimentos.

Grando (2000), por sua vez, destaca um tipo de orientação didática que circunscreve a ação docente ao introduzir jogos no ensino, destacando sete momentos importantes que devem ser estruturados e respeitados para que boas intervenções pedagógicas ocorram a fim de garantir a

aprendizagem dos alunos, tais como: 1) familiarização com o material, isto é, o aluno entra em contato com o material; 2) reconhecimento das regras, que deve ser explicada e pode ser realizada de forma oral ou escrita; 3) o jogo pelo jogo, ou seja, o aluno joga várias partidas para validar a compreensão das regras; 4) intervenção pedagógica, ou seja, o professor levanta questionamentos para que os estudantes possam fazer a análise de suas jogadas; 5) registro do jogo permite que os procedimentos e os cálculos adotados possam ser sistematizados e formalizados por meio de uma linguagem matemática; 6) intervenção da escrita, isto é, é a problematização formal realizada pelas situações desenvolvidas pelo jogo; e 7) jogar com competência, ou seja, jogar com habilidade e precisão nas ações que serão efetuadas (GRANDO, 2000).

Diante dessa perspectiva é possível verificar que os jogos educativos são recursos que devem ser estruturados e guiados pelo professor tanto por um planejamento como por uma teoria, isto é, sua condução não pode ocorrer apenas de maneira aleatória, bem como aplicar por aplicar, pois seu manuseio traz grandes potencialidades e cientificismo, logo o professor de matemática deve valorizar e considerar tais aspectos durante a prática pedagógica.

Por isso deve-se levar em consideração a importância do planejamento escolar quando o educador quer introduzir jogos em sala de aula. Esta inserção desse recurso pedagógico permite que os professores devam deixar os objetivos bem estabelecidos para que a proposta possa ser realizada e desenvolvida de maneira eficiente no contexto escolar.

Nesse sentido, os educadores de matemática devem ter a sua disposição esses recursos para aumentar a motivação, a aprendizagem, a autoconfiança e a concentração dos estudantes durante processos de ensino-aprendizagem, pois os jogos educacionais são uma forma que o professor possui para ensinar os conteúdos abstratos de matemática e seu emprego apresenta potencialidades. Logo, os jogos além de possibilitar que o professor possa tornar a aula mais dinâmica, pode também facilitar o diagnóstico do professor, fazendo com que o mesmo consiga identificar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Sob essa perspectiva, Grandó (2000, p. 35) orienta que os jogos podem tanto trazer vantagens quanto desvantagens, como mostra o Quadro 1.

Acredita-se que os professores devem valorizar os jogos para motivar, incentivar e desenvolver as potencialidades dos alunos na disciplina de matemática, conduzindo os estudantes a estímulos por meio de distintas formas de resolver e solucionar problemas matemáticos, buscando uma melhor motivação e interesse em sala de aula.

JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Quadro 1– Vantagens e Desvantagens dos jogos

VANTAGENS	DESvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; - introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; - desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); - aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; - significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; - propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); - o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; - o jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe; - a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; - dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; - as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; - as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; - o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; - as falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; - a perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; - a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo; - a dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Grando (2000, p. 35).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresenta uma finalidade pura, nível descritivo e uma abordagem qualitativa (GIL, 2016), o qual buscou analisar as concepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública no município de Itapipoca/CE sobre os jogos no ensino da matemática.

Desse modo, a pesquisa de campo foi realizada no dia 25 de setembro de 2018 em uma escola de tempo integral pública localizada no bairro Nova Aldeota na cidade de Itapipoca/CE. A mesma possui uma total de 38 professores do ensino fundamental I, sendo que participaram da aplicação apenas 8 professores, pois essa aplicação ocorreu de acordo com a disponibilidade dos mesmos, bem como pelo fato de lecionarem a disciplina de matemática em suas turmas de 3º ao 5º ano e aplicarem jogos. Logo, os participantes da pesquisa foram três professores do 3º ano, três professores do 4º ano e dois professores do 5º ano, totalizando oito professores pesquisados. Todavia, a fim de preservar a identidade dos 8 participantes da pesquisa, adotou-se as seguintes nomenclaturas ao longo no corpo do texto: **(D1)** professor 1; **(D2)** professora 2; **(D3)** professor 3; **(D4)** professora 4; **(D5)** professor 5; **(D6)** professor 6; **(D7)** professora 7 e **(D8)** professor

8, sendo que suas características estão organizadas de acordo com: o sexo, a idade, o ano que leciona no ensino fundamental I e o grau de instrução.

No que tange ao sexo, destacou-se que **D1, D3, D5, D6 e D8** são do sexo masculino, enquanto que **D2, D4 e D7** são do sexo feminino, ou seja, a maioria (5) pertence ao sexo masculino, enquanto a minoria (3) pertence ao sexo feminino. Em relação à idade desses participantes, verificou-se que a idade variou entre 25 (vinte e cinco) anos e 48 (quarenta e oito). No que concerne ao ano que leciona no ensino fundamental I notou-se que **D1, D2 e D4** atuam no 3º ano; **D3, D6 e D7** atuam no 4º ano; e **D5 e D8** atuam no 5º ano.

Quanto ao grau de instrução verificou-se que **D1** possui graduação completa em pedagogia; **D2** possui graduação completa em pedagogia e especialista em psicopedagogia; **D3** possui graduação em pedagogia; **D4** possui graduação em pedagogia; **D5** possui graduação em pedagogia, pós-graduação em matemática e especialização em história; **D6** possui graduação em pedagogia, cursa graduação em história, especialização em desenvolvimento em meio ambiente; **D7** possui graduação em pedagogia; **D8** é graduando em pedagogia.

Desse modo, esses 8 participantes responderam um questionário com 4 itens objetivos (sexo, idade, grau de instrução e turma que leciona) e 6 itens subjetivos, quais sejam: 1) Na sua concepção como docente o que é jogo? 2) Em que momentos você mais utilizou nas aulas de matemática os jogos no ano de 2018? Por quê? 3) Quais as vantagens que você percebeu ao utilizar com seus alunos nesse ano de 2018 os jogos no ensino da matemática? 4) Quais as desvantagens que você percebeu ao utilizar com seus alunos nesse ano de 2018 os jogos no ensino da matemática? 5) Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos por meio dos jogos nas aulas de matemática? 6) Você teve na sua prática de sala de aula no ano de 2018 algum tipo de atenção especial ao trabalhar jogos no ensino da matemática com seus alunos? Salienta-se ainda que os 8 participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme as exigências da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Os dados foram analisados qualitativamente por meio de um estabelecimento de categorias, uma vez que Gil (2016, p. 157) orienta que “[...] Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias”.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

A partir dos dados coletados pelas repostas dos oitos participantes, seu tratamento de análise se deu a partir do gerenciamento de 5 categorias tais como: concepção dos jogos, momentos de aplicação dos jogos, vantagens e desvantagens dos jogos, avaliação nos jogos e atenção docente nos jogos, visando uma melhor interpretação do fenômeno pesquisado. Por isso, os dados coletados foram refletidos e interpretados a partir de uma reflexão crítica, visando buscar a inferência da realidade.

Categoria 1 - Concepção dos jogos

No que diz respeito à concepção dos 8 docentes sobre jogos verifica-se três tipos de possibilidades, são elas: atividades (**D1, D4 e D7**); método (**D2 e D6**); e recurso ou ferramentas (**D3, D5, D8**), como mostra o Quadro 2.

JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Quadro 2 – Concepção dos 8 docentes sobre Jogo

ATIVIDADES	
D1	São atividades para lazer e diversão.
D4	Atividade lúdica que favorece no desenvolvimento escolar.
D7	Atividades lúdicas de diversão que podem colaborar com a aprendizagem
MÉTODO	
D2	Um método lúdico de trabalhar.
D6	No âmbito educacional, jogos, no sentido educativo, seria uma forma lúdica de se chegar a uma determinada aprendizagem.
RECURSO OU FERRAMENTAS	
D3	É um recurso pedagógico que pode contribuir para um melhor desenvolvimento intelectual e social do indivíduo.
D5	São mecanismos que procuram introduzir uma linguagem matemática não formal para os jogadores.
D8	Ferramentas utilizadas para trabalhar o raciocínio, a concentração e pode ser introduzida em todos os âmbitos escolares.

Fonte: Autores (2019).

O Quadro 2 demonstra que a nomenclatura “jogos” pode sofrer variação de significado e de entendimento dos 8 docentes no contexto escolar, bem como traz os primeiros indícios que a ação docente pode ser aplicada sobre o contexto escolar visando diversão, desenvolvimento cognitivo e afloramento do raciocínio/linguagem matemática. Tais situações destacam que quando a concepção alcança um significado de “atividades” sua associação está voltada para lazer, diversão e desenvolvimento. Já quando se refere a “método” sua associação está vinculada, principalmente, a aprendizagem dos estudantes. Enquanto que concepção de “recurso ou ferramentas” conota uma associação direcionada a desenvolvimento intelectual e social; linguagem matemática; raciocínio e concentração.

Andrade e Colares (2018) afirmam que a palavra jogo apresenta uma denotação ampla de significado. Já Smole, Diniz e Cândido (2007) corroboram e destacam que existe uma dificuldade de caracterizar o sentido da nomenclatura jogo na escola, pois múltiplos são os conceitos empregados pelos autores. Enquanto que Santos (2008) destaca e particulariza que a terminologia jogo pode assumir um caráter restrito vinculado a jogo didático, estratégias de ensino, atividades didáticas, visando ensino-aprendizagem em matemática.

Desse modo, entende-se que a concepção de jogos para os 8 respondentes reafirmam o que a presente literatura compreende (ANDRADE; COLARES, 2018; SANTOS, 2008; SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007), isto é, seu significado é múltiplo, mas suas potencialidades trazem inúmeros benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

Categoria 2 - Momentos de aplicação dos jogos

]No que concerne ao momento em que mais se utiliza os jogos em matemática observa-se que as respostas dos 8 docentes destacaram durante as aprendizagens (**D1, D2 e D6**) e nas dificuldades (**D3, D4, D5, D7 e D8**) dos estudantes, como retrata o Quadro 3.

Quadro 3 – Momentos em que os jogos foram utilizados na prática docente

APRENDIZAGENS	
D1	Como atividade de recreação e aprendizagem.
D2	No ato de aprender, pois o aluno aprende de uma maneira diferente e mais prazerosa.
D6	Com operações, usando os dominós educativos; Com cédulas o sistema de numeração decimal.
DIFICULDADES	
D3	Quando o aluno não está compreendendo bem o conteúdo, para ele perceber melhor é necessário o jogo.
D4	Em todos os momentos utilizo jogos porque facilita na compreensão nas aulas teórica.
D5	No momento das principais dúvidas que girava em torno da multiplicação. Utilizei o bingo da multiplicação.
D7	Quando veem as dúvidas, pois é um facilitador do processo de ensino e aprendizado.
D8	Na hora das dificuldades, [...] eles entendam melhor.

Fonte: Autores (2019).

O Quadro 3 esclarece que a minoria dos respondentes, isto é, **D1**, **D2** e **D6**, utilizam os jogos para a aprendizagem quando sua aplicação ocorre em momentos de recreação, no ato de aprender e nos conteúdos curriculares de matemática (operações e sistema de numeração). Enquanto que a maioria, representada por **D3**, **D4**, **D5**, **D7** e **D8**, utilizam os jogos para superar as dificuldades teóricas que circunscreve a compreensão dos conteúdos curriculares da matemática, como por exemplo, para a operação de multiplicação.

Esses indícios mostram que a aprendizagem e a dificuldade na matemática estão associadas aos objetivos que os professores não podem deixar de retratar no momento do planejamento escolar uma vez que Rêgo e Rêgo (2013, p. XXIII) orientam que “O jogo, se bem escolhido e explorado, pode ser um elemento auxiliar de grande eficácia para avançar alguns dos objetivos do ensino [...]”, isto é, a sua relação entre dificuldade e aprendizagem são um dois fins que os professores poderão alcançar com a prática pedagógica.

Desse modo, nota-se que os jogos educacionais, na matemática, podem ser compreendidos com um recurso eficaz que os docentes podem aplicar no contexto escolar a fim de possivelmente gerar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os discentes, pois esse recurso funciona como um agente motivador para a ação pedagógica, possibilitando que as habilidades dos estudantes possam ser mais bem trabalhadas (GRANDO, 2000; RÊGO; RÊGO, 2013; SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).

Infere-se que os jogos educacionais quando inseridos na matemática podem facilitar o processo de aprendizagem, pois esses recursos, por um lado, tornam as aulas mais atrativas, dinâmicas e estimuladoras para os alunos, estes, por sua vez, passam a ter uma maior vontade em estudar e participar, ou seja, torna a disciplina da matemática escolar mais interessante, e menos abstrata, o que facilita a compreensão de sua linguagem e muda gradativamente a concepção negativa que os discentes possuem sobre a matemática, como afirmam Rêgo e Rêgo (2013, p. 24) “[...] preconceitos negativos de que esta é uma disciplina cujo aprendizado é difícil [...]”.

Categoria 3 – Vantagens e desvantagens da aplicação dos jogos

Os jogos podem ser uma excelente ferramenta no processo de aprendizagem para os discentes, pois ao utilizá-los podem desenvolver diversas habilidades, mas é de grande importância que os docentes entendam que os jogos precisam ser bem manuseados para que se obtenham resultados positivos (ANDRADE; COLARES, 2018; SANTOS, 2008; GRANDO, 2000; RÊGO; RÊGO, 2013; SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).

Desse modo, o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem traz vantagens, por um lado, no aprendizado do aluno como a interdisciplinaridade, interação social, participação, por outro lado, para o docente possibilita trabalhar com crianças em seus diferentes níveis de abstração/maturação. Além disso, é de extrema importância que o professor seja atencioso as possíveis desvantagens que podem dificultar o sucesso do trabalho com jogos em sala de aula, por exemplo, a dificuldade ao acesso, mas isso poderá ser superada caso o educador apresente cuidados ao trabalhar com os mesmos, isto é, buscando um planejamento estruturado para suas ações em sala de aula.

No que concerne às vantagens que os jogos podem oferecer aos alunos para o ensino da matemática destacou-se que as respostas dos 8 docentes compreendem que facilita o raciocínio (D1, D4, D7 e D8) e melhora o aprendizado (D2, D3, D5, e D6), como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Vantagens ao utilizar os jogos no ensino da matemática

FACILITA O RACIOCÍNIO	
D1	Facilita o entender do aluno.
D4	Melhora a forma de raciocinar das crianças se motivam mais para aprender de forma mais prazerosa.
D7	Quando utilizo os jogos vejo que meus alunos compreendem melhor o conteúdo.
D8	Os alunos se aprimoram melhor do conhecimento, percebo que eles absorvem melhor o que estou ensinando.
MELHORA O APRENDIZADO	
D2	O aluno fica bem mais interessado. Desperta nele o aprender mais rápido.
D3	A integração, participação, atenção, desenvolvimento emocional, neurológico, psicomotor e cognitivo.
D5	Um melhor aprendizado.
D6	A ludicidade favorece o melhor aprendizado dos educandos.

Fonte: Autores (2019).

Nesse sentido, o Quadro 4 aponta que as vantagens ao se utilizar jogos em sala de aula podem, por um lado, facilitar o raciocínio durante o processo da aprendizagem das crianças/alunos, pois os jogos melhoram a compreensão no que circunscrevem o assunto a ser tratado pelo docente no contexto escolar. Por outro lado, melhoram o aprendizado das crianças/alunos, pois favorecem para que os/as estudantes fiquem mais interessadas no que se está trabalhando, bem como integra a participação das mesmas são maiores intensificadas.

Grando (2000, p. 35) orienta que: “[...] professor que, ao assumir uma proposta de trabalho com jogos, deve assumi-la como uma opção, apoiada em uma reflexão com pressupostos metodológicos, prevista em seu plano de ensino [...]”. Já Rêgo e Rêgo (2013, p. 23) aconselham que a prática de jogo quando bem aplicado poderá gerar com eficiência:

a) a ampliação da linguagem do aluno, facilitando a comunicação de ideias matemáticas; b) a produção de estratégias de resolução de problemas e de planejamentos de ações; c) a capacidade de fazer estimativas de cálculos mentais; d) a introdução ao uso de métodos de investigação científica e da notação matemática e estimular sua concentração, raciocínio, perseverança e criatividade.

No que tange às desvantagens que os jogos podem oferecer aos alunos para o ensino da matemática destacou-se que as respostas dos 8 docentes compreendem que podem ser tanto desfavorável ao aprendizado (**D1** e **D5**) quanto é desfavorável em sala de aula (**D3**, **D6** e **D8**). Todavia, vale destacar que **D2**, **D4** e **D7** destacaram não haver desvantagens em suas práticas de sala de aula. Esses resultados estão destacados no Quadro 5.

Quadro 5 – Desvantagens ao utilizar os jogos no ensino da matemática

DESFAVORÁVEL AO APRENDIZADO	
D1	Às vezes os alunos acham que por ser um jogo não levam a sério o aprendizado que ele pode trazer.
D5	Muitos acham que esse momento é para lazer e acaba querendo atrapalhar o momento.
DESFAVORÁVEL EM SALA DE AULA	
D3	Às vezes o tempo gasto no jogo os imprevistos podem tomar o tempo de uma outra disciplina.
D6	O pouco recurso material para utilizar com uma turma de 31 alunos, mesmo que em equipe.
D8	A desvantagem é que se eu não levar um jogo em toda aula de matemática eles não prestam atenção.

Fonte: Autores (2019).

Em se tratando de serem “desfavoráveis ao aprendizado” dos alunos, conforme retrata o Quadro 5, os/as docentes apontam que os estudantes apresentam falsas concepções de que através do jogo não pode gerar aprendizado, bem como pode ser posto apenas como um momento de lazer. Já quando os professores consideram que a prática de jogos, como mostra o quadro 5, se torna “desfavorável em sala de aula” quando a ação ocorre por meio de um maior gasto de tempo; o pouco recurso em relação à quantidade de alunos; e se torna rotineiro (os alunos não querem aprender a partir de outros contextos). Em cada uma das situações, concordam com o que Grandó (2000) aponta sobre as desvantagens de jogos (falsas concepções, tempo gasto e outros tipos). Logo, tal situação poderá ser superada quando os jogos são bem planejados nos espaços do ambiente escolar (GRANDÓ, 2000; RÊGO; RÊGO, 2013; SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).

Categoria 4 – Avaliação nos jogos

Em relação à avaliação que os docentes fazem durante as aprendizagens de jogos, notam-se dois tipos de possibilidades, são elas: conceitual (**D1**, **D5**, **D7**, **D8**, **D2** e **D3**) e a participação (**D6**), como mostra o Quadro 6.

JOGOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Quadro 6 – Avaliação dos professores em relação à aprendizagem dos alunos por meio do uso de jogos no ensino da matemática

CONCEITUAL	
D1	Intermediário
D5	Muito boa.
D7	Excelente.
D8	Satisfatória.
D2	Satisfatória.
D3	Satisfatório, pois eles assimilam melhor e compartilham de forma natural.
PARTICIPAÇÃO	
D6	Pela participação, envolvimento e compreensão dos jogos enquanto conhecimento de forma lúdica.

Fonte: Autores (2019).

O Quadro 6 aponta como os docentes avaliam a aprendizagem dos alunos por meio dos jogos nas aulas de matemática. Logo, observa-se que a maioria avalia por meio de conceito, variando do nível intermediário até o satisfatório, mas não informam como avaliam. Já a minoria avalia por meio da participação. Contudo, **D4** não soube responder como avaliam seus alunos por meio de jogos. Desse modo, Selva e Camargo (2009, p. 7) afirmam que “[...] o trabalho conjunto com jogos e resolução de problemas, permite ao professor realizar uma avaliação de seu trabalho e do rendimento dos alunos”.

Infere-se que, de modo geral, os professores participantes da pesquisa não definiram critérios para avaliar o aprendizado dos alunos a partir da utilização dos jogos, dando a ideia de uma avaliação ainda atrelada à mensuração da aprendizagem (emissão de juízo de valor), sem identificar os reais avanços ou dificuldades que os jogos podem apresentar para os alunos, isto é, instrumentalizando a ação/prática avaliativa.

Categoria 5 – Atenção docente nos jogos

No que se refere à atenção que os docentes possuem no uso dos jogos em sala de aula, destaca-se que as respostas dos 8 respondentes consistem na operacionalização do jogo e nos alunos, como retrata o Quadro 7.

Quadro 7 – Atenção especial ao trabalhar jogos no ensino da matemática

OPERACIONALIZAÇÃO DO JOGO	
D1	Sim, entender para depois ensinar.
D3	Sim, sempre devemos tomar o cuidado nos jogos, pois se não for bem direcionado pode virar brincadeira e fugir do foco inicial.
D4	Sim, quando se planeja um jogo pra ser vivenciado precisa muita atenção no objetivo que queremos alcançar. Foi essa minha atenção especial o objetivo a alcançar com o jogo.
D5	Sim, compreender que muitos têm dificuldades para entender os jogos, mas depois tudo isso se torna prazeroso.
D8	Sim, sempre procurar um real significado para utilizar um determinado jogo e não apenas utilizar porque é um jogo.
CENTRALIDADE NOS ALUNOS	
D2	Sim. Eu sempre tenho essa atenção especial para os meus alunos.
D6	Sim. Gera maior interesse por parte dos alunos e das alunas, pois é possível aprender brincando.
D7	Sim. Focar na aprendizagem.

Fonte: Autores (2019).

O Quadro 7 retrata que em se tratando de “operacionalização do jogo” a maioria (5) apresenta uma atenção associada ao entendimento de manuseio, bem como especifica a importância do planejamento. Enquanto que minoria (3) menciona a atenção, o interesse e a aprendizagem na “centralidade nos alunos”. Percebe-se que os docentes devem valorizar o planejamento associado à aplicação do jogo no cotidiano escolar, pois o professor passa a explorar o potencial que esse meio possui, ou seja, deve-se incorporá-lo não só como passatempo, mas também como uma forma motivadora, facilitadora e mediadora na construção de saberes em sala de aula, possibilitando superação nos níveis de abstração dos educandos.

Smole, Dinize Cândido (2007, p. 17) orientam que “Trabalhar com jogos envolve planejamento de uma sequência didática. [...] Há que se pensar como e quando o jogo será proposto [...]”. Já Andrade e Colares (2018, p. 274) aconselham que “O professor deve atuar como um controlador ao estabelecer e dar condições para a realização das atividades, fixando os devidos prazos [...]. Ele também decide se é necessário prosseguir com o trabalho ou é o momento de elaborar novas atividades”. Enquanto que Selva e Camargo (2009, p. 6) afirmam que:

[...] a utilização dos jogos matemáticos enquanto recurso didático exige um planejamento bem estruturado, com metodologia detalhada e objetivos definidos, que busquem não só auxiliar os educandos no processo de construção de seus conhecimentos, mas também proporcionar ao professor momentos de reflexão sobre sua prática educativa no contexto da relação entre professor, aluno e saber matemático.

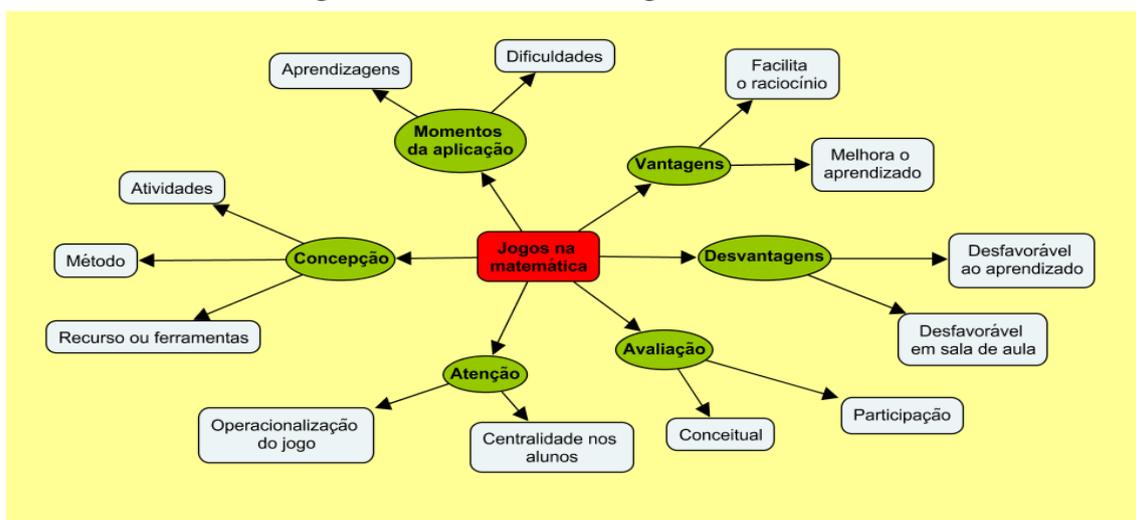
Assim, o professor deve ter uma atenção especial tanto no recurso quanto no momento de sua aplicação, pois sua operacionalização envolve articulação de teoria a fim de que as potencialidades dos jogos corroborem no processo formativo dos estudantes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as concepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública no município de Itapipoca/CE sobre os jogos no ensino da matemática. Após a realização da pesquisa de campo com 8 professores pode-se verificar em suas concepções que: 1) a nomenclatura “jogo” assumem conotações de atividades, método, recursos e/ou ferramentas, corroborando, principalmente, para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes no ensino da matemática; 2) as circunstâncias em que mais se utilizou jogos foram na aprendizagem, bem como durante as dificuldades dos discentes; 3) as vantagens que envolve os jogos na ação dos docente são que facilita o raciocínio e melhora a aprendizagem dos estudantes, entretanto as desvantagens que envolve os jogos na ação dos docentes são tempo gasto e falsas concepções; 4) o processo avaliativo que ocorre por meio de jogos é através de conceito e participação; 5) a atenção especial que os professores possuem ao utilizar jogos ocorre sobretudo, tanto na operacionalização do jogo como da centralidade nos alunos.

Desse modo, percebe-se que a utilização dos jogos como ferramenta pedagógica nas aulas de matemática corrobora com o processo de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e sua operacionalização está sintetizada conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Síntese das categorias de análise



Fonte: Autores (2019)

Referências

ANDRADE, Wendel Melo; COLARES, Getuliana Sousa. Reflexões sobre o uso de jogos educativos no ensino da matemática. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; MUNIZ, Rita de Fátima; RICARTE, Erbenia Maria Girão (org.). **Educação Dilemas e Perspectivas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.p. 177-185. (v. 1).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Campinas, 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Digital da UNICAMP, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000223718&fd=y>. Acesso: 10 ago.2017.

INEP/ANA. **Painel Educacional Municipal**, 2016. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll> Acesso em: 09 out. 2018.

INEP/PROVA BRASIL. **Painel Educacional Municipal**, 2015. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll> Acesso em: 09 out. 2018.

RÊGO, Rogéria Gaudêncio do; RÊGO, Rômulo Marinho do. **Formação de professores: Matemática.** Campinas: SP, 2013.

SANTOS, Fernando Luís Ferreira. **A Matemática e o Jogo:** Influência no rendimento escolar. 2008. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012906.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SELVA, Kelly Regina; CAMARGO, Mariza. O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. *In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 10., 2009, Ijuí, RS. **Anais [...]**, Ijuí, RS, 2009. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema:** Jogos de matemática de 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.