



Editora UNIJUI

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação nas Ciências

Volume 34, Número 108

Maio/Ago. 2019

ISSN 2179-1309

Qualis A2

REVISTA ELETRÔNICA





Reitora

Vice-Reitora de Graduação

**Vice-Reitor de Pós-Graduação
Pesquisa e Extensão**

Vice-Reitor de Administração

Cátia Maria Nehring

Cristina Eliza Pozzobon

Fernando Jaime González

Dieter Rugard Siedenberg



Editora UNIJUI

Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul (Unijuí, Ijuí, RS, Brasil)

Rua do Comércio, 3000

Bairro Universitário

98700-000 – Ijuí – RS – Brasil

Fone: (0 55) 3332-0217

editora@unijui.edu.br

www.editoraunijui.com.br

www.facebook.com/unijuieditora/

Editor

Diretor Administrativo

Programador Visual

Fernando Jaime González

Anderson Konagevski

Alexandre Sadi Dallepiane



ISSN 2179-1309

Ano 34 • nº 108 • Maio/Agosto 2019

Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

contexto@unijui.edu.br

Contato

Editora

**Editora de texto e de layout
e leitora de prova**

Revista

Editora Unijuí

- Otavio Aloisio Maldaner, Unijuí, Brasil
- Jorge Osorio Vargas, Chile
- Maurício Langon, IPES
- György Széll, Universidade de Osnabrück, Alemanha
- Gaudêncio Frigotto, Uerj
- António Nôvoa, Universidade de Lisboa, Portugal
- Clemente Herrero, Universidade Autónoma de Madrid (UAM), Espanha
- Albenis Cortés Rincón, Universidad Autónoma da Colombia, Colômbia
- Acácia Zeneida Kunzer, UFPR
- Alfonso García de La Vega, Universidade Autónoma de Madrid (UAM), Espanha
- Olga Maria Pombo Martins, Universidade de Lisboa, Portugal
- Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona, Espanha
- Walter Frantz, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí, RS, Brasil
- Raina Zimmering, Johannes Kepler Universität, Áustria

Revisão

Conselho Editorial

SUMÁRIO

EDITORIAL

5

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
Concepções e Práticas de Licenciandos sobre Diversidade Cultural na Educação Básica
Caio Roberto Siqueira Lamego – Maria Cristina Ferreira dos Santos

9

- O CORPO HUMANO E O NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA
Florença Freitas Silvério – Marcelo Tadeu Motokane

26

- COLONIALISMO DO SABER E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APLICAÇÃO
DA LEI Nº 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS
Joyce de Sena Lima – Rosalvo Nobre Carneiro

42

- DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, ESCOLA E IDENTIDADE ÉTNICA:
O Que Revelam Dissertações de Mestres Indígenas em Mato Grosso do Sul?
Thiago Moessa Alves – Klinger Ciríaco

57

- A MULTIMODALIDADE E A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DO ESPANHOL:
Uma Análise do Livro Didático *Cercanía Joven*
Francisca Bruna Oliveira Peixoto – Maria Zenaide Valdivino da Silva

72

- NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS COMO
POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS
Geilsa Costa Santos Baptista – Dirlane Gomes e Silva – Jairo Robles Piñeros

92

- CAPOCIÊNCIA: O Potencial Intercultural entre a Educação em Ciências e a Educação
para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professoras
Taryn Sofia Abreu dos Santos – Danilo Seithi Kato

104

- TRANS(FORMAR) O NOME:
Alguns Efeitos do Nome Social e da Alteração do Nome Civil na Vida de Sujeitos Trans
Luis Felipe Hatje – Paula Regina Costa Ribeiro – Joanalira Corpes Magalhães

122

- EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO ENSINO INFANTIL:
Vivências Possíveis
Rita de Cassia Vieira Borges – Célia Regina Rossi

144

- O PROJETO “ALIMENTOS PROMOTORES DE SAÚDE EM CONTEXTO ESCOLAR
– MAIS CONHECIMENTO MELHOR CRESCIMENTO”
Leandro Oliveira – Francisco José Rodrigues de Sousa – Maria Graça Amaral da Silveira

164

LITERACIA PARA A SAÚDE EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO:
Relação com a Participação na Saúde Escolar

Amâncio António de Sousa Carvalho – Luís Ângelo Saboga Nunes – Paula Maria Dias da Silva

177

A PRÁTICA FÍSICA E DESPORTIVANO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
Falando de Modelos Sustentáveis para a Educação E Saúde

Maria Isabel Condessa

189

O CAMINHO DA PESQUISA INTEGRALIDADE NA ATENÇÃO À SAÚDE POSTURAL DO
TRABALHADOR RURAL NA ATIVIDADE LEITEIRA NO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL

Katieli Santos de Lima – Nathália Leal de Carvalho – Milene Almeida Ribas – Tamara Cristiane Batista – Lincoln Silva
Noé Gomes Borges Júnior – Susana Domenech – Graziella Alebrant Mendes – Themis Goretti Moreira Leal de Carvalho

197

TENDÊNCIAS DE PESQUISAS RELACIONADAS À TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS
ENCONTROS NACIONAIS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DE 2013, 2015 E 2017

Hércules Ferrari Domingues da Silva – Carmem Lúcia Costa Amaral

205

“TEMPO E ESPAÇO DE SER CRIANÇA”:

A Construção de uma Proposta Curricular Para a Educação Infantil do Município de Ijuí

Bruna Barboza Trasel – Débora Dorneles dos Santos – Leila Marlise Cavinato Karlinski – Celso José Martinazzo

217

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA:
Queixas que Persistem e Caminhos que Poderíamos Trilhar

Celio da Silveira Junior – Nilma Soares da Silva

230

ANÁLISE DO PERFIL DIDÁTICO-METODOLÓGICO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA

Ana Maria de Souza – Sandra Inês Adams Angnes Gomes – Marilei Casturina Mendes Sandri

252

ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Distribuição da Produção Científica e Aspectos que Caracterizam o Interesse Intelectual de um Coletivo de Pesquisadores

Rones de Deus Paranhos – Maria Helena da Silva Carneiro

269

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Interfaces Motivacionais e Reflexivas das Ações de Formação Continuada

Leandro da Silva Saggiomo – Elaine Corrêa Pereira

287

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL:

Uma Releitura da Teoria Ausubeliana

Fernanda Frasson – Carlos Eduardo Laburú – Andréia de Freitas Zompero

303

SHAPING PRODUCTIVE CULTURAL CONTENT FOR EFL MATERIALS IN CONTEMPORARY RUSSIAN ELT PRACTICES

Peter J. Mitchell – Andrei G. Shilnov

319

EDITORIAL

A Revista Contexto & Educação, neste número 108, contém vinte e um artigos que abordam diferentes temas: nove sobre interculturalidade e educação, quatro na seção Educação, Saúde e Ambiente e outros oito sobre diversos aspectos da educação.

As questões sobre Interculturalidade e Educação trazidas a público propiciam leituras e compreensões diversas, a partir de múltiplas abordagens.

No primeiro artigo, *“Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciados sobre diversidade cultural na educação básica”*, Caio Roberto Siqueira Lamego e Maria Cristina Ferreira dos Santos objetivam compreender as concepções sobre questões culturais e práticas de futuros professores em estágio de docência em uma escola pública estadual no Rio de Janeiro. Para os autores, a formação inicial deve problematizar a lógica monocultural da educação e contribuir para o reconhecimento e valorização da diferença, rompendo com a ideia de uma educação excludente e homogeneizadora.

No segundo, *“O Corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia”*, Florença Freitas Silvério e Marcelo Tadeu Motokane destacam a emergência do parecer CNE/CP 003/2004 na educação brasileira, que enfatiza a necessidade de mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e formas de tratar as pessoas negras. Nesse contexto os autores abordam a necessidade de os professores, de modo particular os de Biologia, estabelecerem relações intrínsecas com a questão racial e a representação do corpo humano e do corpo negro a partir dos livros didáticos.

Joyce de Sena Lima e Rosalvo Nobre Carneiro, no artigo *“Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas”*, com os aportes teóricos do colonialismo, da colonialidade e da colonização do “mundo do sistema” sobre o “mundo da vida”, analisam os cruzamentos de olhares que operam como fundamentos para problematizar as implicações do discurso colonizador no processo de instituição da lei nº 10.639/2003. Com Anibal Quijano, Sandra Petit e Jürgen Habermas, buscam contribuir para a análise da necessidade de professores e professoras apreenderem o reconhecimento étnico como forma de desconstrução de saberes eurocentrados para a construção de novos paradigmas educacionais inclusivos. Nesse sentido, busca-se refletir sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica e os desafios epistemológicos e práticos de efetivação da referida lei.

No quarto texto, *“Diálogos interculturais, escola e identidade étnica: o que revelam dissertações de mestres indígenas em Mato Grosso do Sul?”*, Thiago Moessa Alves e Klinger Ciríaco analisam narrativas de mestres indígenas em decorrência dos resultados de suas dissertações produzidas numa universidade pública. Os autores ainda destacam que a escola é vista como uma instituição fundamental aliada à luta por direitos essenciais negados aos povos indígenas, fato emergente e recorrente nas narrativas eleitas como objeto do estudo apresentado.

No quinto artigo, *“A multimodalidade e a interculturalidade no ensino do espanhol: uma análise do livro didático Cercanía Joven”*, Francisca Bruna Oliveira Peixoto e Maria Zenaide Valdivino da Silva discutem as novas práticas sociais, emergidas na sociedade contemporânea, ao originar distintas formas de comunicação em novos letramentos.

No sexto, “*Narrativas de estudantes de comunidades tradicionais como possibilidades para o diálogo intercultural no ensino de ciências*”, Geilsa Costa Santos Baptista, Dirlane Gomes e Silva e Jairo Robles Piñeros entendem que as escolas brasileiras são cada vez mais multiculturais, uma vez que atendem estudantes pertencentes às diversas culturas, o que exige dos professores abordagens comunicativas dialógicas.

No sétimo artigo, “*Capociência: o potencial intercultural entre a educação em ciências e a educação para as relações étnico-raciais na formação de professoras*”, Taryn Sofia Abreu dos Santos e Danilo Seithi Kato analisam a interface entre as relações étnico-raciais e a educação em ciências no discurso de professoras da Educação Básica, após experienciarem uma formação em serviço intitulada “Capociência”, embasada nos pressupostos da alfabetização científica e imbricada na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Os últimos artigos dessa seção trazem à baila aspectos relativos à discussão de gênero. O primeiro aborda a questão do nome social e o segundo educação sexual e gênero na Educação Infantil.

Luis Felipe Hatje, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães, no artigo “*Trans(formar) o nome: alguns efeitos do nome social e da alteração do nome civil na vida de sujeitos trans*”, investigam tanto os sentidos do nome social e do nome civil na vida de sujeitos transgêneros quanto alguns efeitos produzidos, após a decisão judicial, que alterou seus nomes e gêneros nos documentos oficiais.

Por fim, Rita de Cassia Vieira Borges e Célia Regina Rossi, no artigo “*Educação em sexualidades e relações de gênero no contexto do ensino infantil: vivências possíveis*”, apresentam as concepções de professoras e funcionárias sobre sexo, sexualidade e educação em sexualidade e suas implicações no trabalho pedagógico diante das manifestações da sexualidade da(o)s aluna(o)s.

Na seção *Educação, Ambiente e Saúde* disponibilizamos para leitura quatro artigos provenientes do 5º Congresso Internacional de Saúde, que aconteceu em julho de 2018, na Universidade do Minho, Braga – Portugal, em parceria com a Unijuí, Ijuí – Brasil.

No primeiro artigo, intitulado *O projeto: “Alimentos promotores de saúde em contexto escolar – mais conhecimento melhor crescimento”*, Leandro Oliveira abordou a articulação entre os setores da saúde e da educação para a promoção de práticas alimentares saudáveis. O autor buscou avaliar a percepção, atitudes, crenças e conhecimentos da comunidade escolar sobre os Alimentos Promotores de Saúde (APS), e a importância atribuída por essa mesma comunidade à integração de temáticas relacionadas com estes alimentos nos currículos do 3.º ciclo do Ensino Básico. O projeto criou um ambiente propício para que os alunos fossem também mensageiros e promotores de literacia alimentar no seu contexto familiar.

No segundo artigo, *Literacia para a saúde em alunos do ensino secundário: relação com a participação na saúde escolar*, Paula Maria Dias da Silva, Amâncio António de Sousa Carvalho e Luís Ângelo Saboga Nunes realizaram um estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem quantitativa, com 499 alunos do ensino secundá-

rio público. Foi aplicado um questionário de autopreenchimento, que incluía a escala HLS-EU-PT destinada a avaliar o nível de Literacia em Saúde (LS). Os alunos da amostra apresentaram um nível de LS inferior ao de participantes de outros estudos.

Maria Isabel Condessa, no terceiro artigo, *“A prática física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico: falando de modelos sustentáveis para a educação e saúde”*, aponta que o início da Educação Básica é o momento fulcral para a Atividade Física (AF), e que, embora desde cedo se preveja a oferta na escola de um conjunto de práticas físicas, lúdicas e desportivas relevantes para as necessidades das crianças e jovens, nem sempre essa intenção se concretiza. Realça ainda a importância de uma educação/formação desenvolvida em dois modelos complementares: 1) com a Educação Física lecionada em horário curricular pelo professor especialista e, 2) pelo professor titular de turma num Programa de Desporto Escolar, em que as práticas decorrem de atividades extracurriculares, com animação e iniciação à prática física e desportiva em várias modalidades significativas para a criança e a cultura da região em que vive.

Conclui esta seção o artigo intitulado *O caminho da pesquisa integralidade na atenção à saúde postural do trabalhador rural na atividade leiteira no Rio Grande do Sul/Brasil*, de autoria de Katieli Santos de Lima, Nathália Leal de Carvalho, Milene Almeida Ribas, Tamara Cristiane Batista, Lincoln Silva, Noé Gomes Borges Júnior, Susanna Domenech, Graziella Alebrant Mendes, Themis Goretti Moreira Leal de Carvalho. Os autores relatam o desenvolvimento de ações de proteção, promoção e reabilitação da saúde postural dos trabalhadores rurais na atividade leiteira. Além de prevenir agravos, as ações de educação em saúde preveem melhorar aspectos importantes na vida desses indivíduos, como dores e desconfortos posturais, possibilitando uma vida com mais qualidade.

Os últimos oito artigos tratam de vários temas que instigam a leitura, provocando outras aprendizagens e questionamentos.

Hércules Ferrari Domingues da Silva e Carmem Lúcia Costa Amaral, no artigo *“Tendências de pesquisas relacionadas à teoria histórico-cultural nos encontros nacionais de pesquisa em educação e ciências de 2013, 2015 e 2017”*, descrevem o resultado de um mapeamento dos trabalhos apresentados nos IX, X e XI Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec), sobre os conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky e suas contribuições, bem como identificam as fontes bibliográficas utilizadas, as regiões que apresentaram trabalhos, quantidade de autores por trabalho, organizando-os em Focos e Subfocos Temáticos.

No artigo *“Tempo e espaço de ser criança”: a construção de uma proposta curricular para a educação infantil do município de Ijuí”*, Bruna Barboza Trasel, Débora Dorneles dos Santos, Leila Marlise Cavinato Karlinski e Celso José Martinazzo apresentam uma concepção de currículo fundamentada nos pressupostos teóricos conceituais dos professores da Educação Infantil do município de Ijuí e a organização curricular para esta etapa da Educação Básica. A análise realizada permeia dois pontos: a) o conceito de currículo e o conceito de currículo na Educação Infantil; b) a construção de uma proposta curricular realizada por um coletivo de professores e os avanços no cotidiano escolar a partir desta análise.

Dois artigos tratam da formação do licenciando em Química. No primeiro, “*O estágio supervisionado na formação docente em Química: queixas que persistem e caminhos que poderíamos trilhar*”, Celio da Silveira Junior e Nilma Soares da Silva, utilizando a análise textual discursiva, categorizam as queixas e insatisfações dos licenciandos em Química após o desenvolvimento de seus estágios supervisionados, causadas principalmente por razões de ordens conceitual e epistemológica. No segundo, “*Análise do perfil didático-metodológico de licenciandos em Química*”, Ana Maria de Souza, Sandra Inês Adams Angnes Gomes e Marilei Casturina Mendes Sandri publicam os resultados de uma pesquisa realizada com acadêmicos concluintes do curso de Licenciatura em Química de uma instituição de ensino superior pública, no âmbito da disciplina de Prática como Componente Curricular V. O trabalho visou a traçar o perfil didático-metodológico dos acadêmicos a partir da análise de Sequências Didáticas (SDs) por eles elaboradas.

Rones de Deus Paranhos e Maria Helena da Silva Carneiro, no artigo “*Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: distribuição da produção científica e aspectos que caracterizam o interesse intelectual de um coletivo de pesquisadores*”, analisam a produção científica brasileira sobre ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), publicada em periódicos, dissertações e teses. A análise valeu-se das categorias da epistemologia fleckiana.

Leandro da Silva Saggiomo e Elaine Corrêa Pereira, no artigo “*Educação a distância: interfaces motivacionais e reflexivas das ações de formação continuada*”, discutem a formação continuada para os sujeitos que atuam nos cursos da modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal do Rio Grande – Furg, promovidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEaD). Os autores buscaram identificar as percepções dos tutores a distância do curso de Graduação em Administração modalidade EaD sobre as motivações e reflexões geradas pela participação em atividades de formação continuada.

No artigo “*Aprendizagem significativa conceitual, procedural e atitudinal: uma releitura da teoria ausubeliana*”, Fernanda Frasson, Carlos Eduardo Laburú e Andréia de Freitas Zompero fazem uma releitura da Teoria da Aprendizagem Significativa de modo a compô-la com o modelo teórico dos Conteúdos de Aprendizagem Conceitual, Procedimental e Atitudinal. O objetivo é avançar na proposta de integração entre tais eixos teóricos, tendo em vista a necessidade de uma atuação escolar que favoreça a formação acadêmica de competências procedimentais e atitudinais, além das conceituais, nos aprendizes. Com as elaborações teóricas postas, pretende-se colaborar para avançar nas reflexões da área de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que se faz reconhecer um campo de estudos tendo como base os referenciais teóricos abordados.

Por fim, publicamos o artigo intitulado “*Shaping productive cultural content for EFL materials in contemporary russian ELT practices*” de autoria de Peter J. Mitchell e Andrei G. Shilnov. Neste, os autores desenvolveram um guia para inclusão ou não de materiais culturais específicos no ensino de língua estrangeira.

Encerramos esta apresentação com o convite para que leiam atentamente os artigos disponibilizados, o que certamente possibilitará novas aprendizagens.

Boa leitura.

Maria Cristina Pansera de Araújo

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: Concepções e Práticas de Licenciandos sobre Diversidade Cultural na Educação Básica

Caio Roberto Siqueira Lamego¹
Maria Cristina Ferreira dos Santos²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender concepções sobre questões culturais e práticas de futuros professores em estágio de docência em uma escola pública estadual no Rio de Janeiro. A pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes de cursos de Licenciatura de Geografia, Biologia e Matemática. Os depoimentos foram analisados com apoio em autores que tratam de formação e prática docente, articulando-se ao enfrentamento de preconceito e discriminação na abordagem da educação intercultural. A análise dos relatos indicou obstáculos que dificultavam as práticas pedagógicas. Mesmo com o desenvolvimento de projetos e debates que buscavam enfrentar o preconceito e a discriminação na escola, nos depoimentos evidenciaram-se os preconceitos raciais e de gênero, sendo naturalizados pelo daltonismo cultural dos sujeitos na forma de “brincadeiras”. Práticas dialógicas foram apontadas como estratégias norteadoras das discussões sobre abordagens culturais. Ressalta-se a importância de uma formação pedagógica para a atuação docente capaz de desnaturalizar o preconceito e a discriminação na escola.

Palavras-chave: Formação docente. Educação básica. Diversidade. Diferença.

**TEACHER TRAINING AND INTERCULTURAL EDUCATION:
Undergraduate Students' Conceptions and Practices on Cultural Diversity in Elementary Education**

ABSTRACT

The objective of this study was to understand undergraduate students' conceptions about cultural issues and practices in teaching at a state public school in Rio de Janeiro. The research was qualitative and semi-structured interviews were carried out with five undergraduate students in Geography, Biology and Mathematics. The interviews were analyzed with emphasis on authors who deal with training and teaching practice, as well as confronting prejudice and discrimination, based on the intercultural education approach. The reports'analysis indicated obstacles that hampered pedagogical practices. Even with the development of projects and debates that sought to face prejudice and discrimination in school, the analysis indicated racial and gender prejudices, being naturalized by cultural daltonism of the subjects in the form of "jokes". Dialogical practices were pointed as guiding strategies of the discussions about cultural approaches. It is important to emphasize a pedagogical formation for the teaching activity capable of denaturalizing prejudice and discrimination in the school.

Keywords: Teacher training. Elementary education. Diversity. Difference.

RECEBIDO EM: 15/2/2019

ACEITO EM: 2/4/2019

¹ Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz). Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade e graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí, RJ, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa: Ensino, Formação, Currículos e Culturas. <http://lattes.cnpq.br/2690387015168569>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5184-1518>. caiolamego@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade e de Ensino em Educação Básica na Uerj, RJ, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Ensino, Formação, Currículos e Culturas. <http://lattes.cnpq.br/2005558866313073>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4522-1109>. Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/O-3378-2015>. mariacristinauerj@gmail.com

O estudo com foco na cultura é relevante para se entender as dinâmicas dos sujeitos socioculturais. O olhar atento para noções importantes da educação intercultural – identidade, diferença e tolerância – é possível quando há comprometimento de uma prática pedagógica que preze pelo diálogo entre as perspectivas culturais dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Fleuri (2001, p. 48) afirma que “[...] a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa em educação”. Para Lamego e Santos (2018, p. 112), colocando a diversidade cultural no centro de debates é possível tecer “[...] reflexões sobre sociedade e educação, representando desafios e conquistas no atual cenário educacional”.

A escola é um ambiente que muitas vezes busca homogeneizar e padronizar os indivíduos, justificando, assim, a igualdade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ações assimilacionistas na escola não valorizam vozes subalternizadas e têm negado a diversidade cultural neste espaço, tendendo a silenciar ou neutralizar as diferenças pela dificuldade de lidar com a diversidade ali existente (MOREIRA; CANDAU, 2003). Segundo Ferreiro (1994), as ações promovidas pela escola ainda refletem aquelas adotadas no século 19, em que a instituição escolar buscava promover uma política de igualdade sem considerar as diferenças individuais dos sujeitos que conviviam em seu espaço, ou seja, equiparando igualdade com homogeneidade. Para essa autora, o papel da escola, herdado daquela época, se encarrega de “[...] homogeneizar, igualar, sem poder apreciar as diferenças” existentes entre os sujeitos socioculturais que ali convivem. Martinazzo, Schmidt e Burg (2014, p. 7) propõem que a escola deve exercer o papel de ambiente democrático onde há reconhecimento e valorização das diferenças, contribuindo na “[...] formação de cidadãos conscientes dessa realidade e que se compreendam em sua identidade”, sem que estes sujeitos sejam inferiorizados pelas suas diferentes identidades culturais.

A abordagem de temas que permeiam questões étnico-raciais, questões religiosas, de gênero e sexualidade, educação de povos tradicionais, entre outros, suscita novos debates e reflexões a fim de tencionar o papel homogeneizador da escola na sociedade atual. Moreira e Candau (2003) afirmam que a relação existente entre escola e cultura está presente em todo o processo educativo e ressaltam a importância da construção de um currículo dotado de novas posturas, saberes, objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, colocando a cultura como o cerne do processo de ensino e aprendizagem. Quando se reconhece essa relação e há o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, torna-se fecunda a construção de novas posturas e a valorização do debate sobre igualdade na diferença. Para Andrade (2012, p. 3), “[...] afirmar a igualdade não pode significar, em hipótese nenhuma, negar a diferença que nos caracteriza”, pois “[...] o discurso sobre a igualdade nem sempre expressa plenamente a nossa condição humana, que é marcada fundamentalmente pela diversidade”. O intercâmbio dialético impulsiona a reflexão sobre a diferença que nos caracteriza e a igualdade dentro de uma perspectiva da diversidade de culturas a partir do ponto de vista do multiculturalismo existente na sociedade contemporânea.

O multiculturalismo vem adquirindo “[...] maior abrangência, visibilidade e conflitividade” (CANDAU, 2002, p. 126) no âmbito das diferenças culturais que são componentes fundamentais das relações sociais cotidianas no que se refere “[...] às relações interpessoais quanto entre diversos grupos e movimentos presentes na sociedade” (CANDAU, 2014a, p. 23). O multiculturalismo incluiu-se no debate relacionado aos aspectos da diversidade “cultural/linguística/identitária” e também em resposta “[...] aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidade” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 164). Canen e Oliveira (2002, p. 61) afirmam que “[...] o projeto multicultural insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais”. Para as autoras, o multiculturalismo se contrapõe à visão moderna e iluminista de identidade, “[...] como uma essência, estável e fixa”, pois reconhece o processo identitário como algo “[...] descentrado, múltiplo e em processo permanente de construção e reconstrução”. Fleuri (2001, p. 52) situa a perspectiva multicultural como reconhecimento de “[...] diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto [...] entendendo as culturas diferentes como objeto de estudo, como matéria a ser aprendida”.

O multiculturalismo tem sua gênese a partir de lutas de grupos sociais subalternizados e marginalizados pela elite hegemônica, buscando reconhecimento e valorização dos sujeitos socioculturais que compõem grupos minoritários. A significância dessas lutas, antes restritas a grupos sociais minoritários, adentra o ambiente escolar objetivando romper com o daltonismo cultural que se caracteriza pelo não reconhecimento da diversidade cultural existente entre os diversos grupos sociais em múltiplas situações. Segundo Candau (2014b, p. 39), o daltonismo cultural “[...] favorece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa”, sendo uma das mais perversas implicações para os alunos “[...] a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que se traduz em elevados índices de fracasso escolar”.

Candau (2014a, 2014b) apresenta três concepções de multiculturalismo: a) multiculturalismo assimilacionista, que visa a integrar os diferentes sujeitos à cultura dominante com um discurso de igualdade, mas que favorece o caráter monocultural e homogeneizador; b) multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, que denuncia o processo assimilacionista por entender que este silencia a diferença entre os sujeitos, porém preserva características próprias de uma dada cultura isolando-a das demais; e, c) o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, que tem por propósito confrontar aspectos da visão assimilacionista e diferencialista por meio da interação sociocultural de diferentes grupos sociais, pois entende que o diálogo e a reflexão são mecanismos que põem em cena o debate sobre igualdade e diferença sem reduzi-los a polos distintos. Para Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 24), a adoção da educação intercultural pode repercutir positivamente no ambiente escolar, “[...] favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades”.

Com relação à educação intercultural, Walsh (2009) propõe a diferenciação em três concepções: a) interculturalidade relacional, que se caracteriza por um contato superficial entre as diferentes culturas; b) interculturalidade funcional, em que há o reco-

nhecimento da diversidade e diferença, contudo procura inclui-las em uma estrutura organizacional já estabelecida, sem questionamento; e, c) interculturalidade crítica, que busca mudanças nas relações sociais estabelecidas por diferentes sujeitos, de modo a repensar a construção histórico-social de preconceitos e discriminações vindos da formação de uma sociedade pautada na tríade estrutural-colonial-racial e possibilitar o diálogo crítico-reflexivo na diversidade cultural. Entendendo que a interculturalidade crítica favorece a construção de identidades dinâmicas, Sacavino (2012, p. 2) destaca que, atualmente, o principal foco é “[...] a construção de uma perspectiva intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica tendo como horizonte a reinvenção da escola”.

A FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A formação de professores e a produção de saberes próprios da profissão docente tem se configurado em objeto de estudo e interesse a partir da segunda metade do século 20, pois “[...] buscava-se atender as demandas do campo educacional para encontrar alternativas que pudessem contribuir para melhorar o desempenho de professores e escolas, na educação das novas gerações, de forma a viabilizar avanços e usufruir as benesses do desenvolvimento científico” (MONTEIRO, 2003, p. 1). A formação docente tem sido investigada sobre múltiplos aspectos, entre eles aqueles que buscam “[...] reconhecer a existência de saberes e fazeres pertinentes ao ato de ensinar, e a compreensão de que eles podem ser objeto de ensino/aprendizagem pelos docentes” (MONTEIRO, 2005, p. 153).

Nóvoa (2001) afirma que a fabricação identitária do professor produz-se em um jogo de poderes e de contrapoderes entre imagens que são portadoras de visões distintas da profissão; ela articula dimensões individuais, que pertencem à própria pessoa do professor, com dimensões coletivas que estão inscritas na história e nos projetos do “corpo docente”. Entre as várias situações vivenciadas no cotidiano da escola, torna-se importante refletir sobre o processo de formação dos estudantes, sendo cada vez mais exigida uma prática pedagógica reflexiva acerca do contexto onde o aluno está inserido. A vivência no ambiente escolar tem importância na construção da identidade profissional do docente, contribuindo no seu processo de formação. Marandino, Selles e Ferreira (2009) afirmam que a formação de professores é um processo contínuo que não se define no momento em que o professor recém-licenciado inicia as suas atividades na escola, pois ao longo da trajetória docente vão se construindo novas formas e processos de ensinar. Na formação profissional docente, conhecimentos e atitudes são repensados de modo a dar espaço para a reelaboração de metodologias que atendam às necessidades do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, caracterizando os saberes experenciais que, segundo Tardif (2014), são aqueles oriundos do exercício da atividade profissional, pelas vivências na escola e relações com alunos e outros professores, incorporando-se à experiência individual e coletiva. Dessa forma, não cabe associar a formação ao progresso e/ou desenvolvimento, mas, sim, à capacidade de perceber neste processo possíveis retrospectivas, construindo a própria formação a partir das

experiências vividas (RECH; BREZOLIN; OLIVEIRA, 2012). Uma forma de contribuir para a melhoria da formação docente inicial e continuada é estreitar os laços entre a universidade e a escola.

Na formação inicial de professores existe distanciamento entre teoria e prática; na Graduação, muitos estudantes cumprem uma rígida grade curricular específica do curso de Licenciatura sem articular os conhecimentos ao cotidiano da escola. Muitos licenciandos vivenciam de forma superficial a realidade escolar, sendo este contato limitado às disciplinas de estágio supervisionado, previstas como requisito básico para o cumprimento da carga horária necessária para a conclusão do curso. O modelo de formação docente ainda se configura pelo distanciamento entre as instituições formadoras e a educação básica, quando há predominância de estudos teóricos sem articulação com a prática docente. Ambrosetti *et al.* (2013, p. 154) asseveram que “[...] os avanços sobre os saberes envolvidos no trabalho docente vêm levando ao questionamento dos atuais modelos de formação e à busca de alternativas que contemplem uma formação inicial mais articulada aos espaços de exercício profissional”.

Para Melo e França-Carvalho (2017, p. 466), “[...] a formação inicial caracteriza-se como um espaço acadêmico no qual o licenciando constrói a sua identidade profissional e adquire saberes da docência”, sendo esses saberes fundamentais para uma prática pedagógica que articule os conhecimentos específicos das disciplinas acadêmicas aos saberes escolares, corroborando na construção da cultura escolar. O distanciamento entre universidade e escola na formação inicial de professores diminui as possibilidades de licenciandos compreenderem “[...] as relações humanas que se constroem na dinâmica interativa e peculiar da cada escola” (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 621).

Na tentativa de instituir políticas de valorização docente e minimizar o distanciamento existente entre os cursos de Licenciaturas e a educação básica, o Ministério de Educação criou programas que “[...] contribuem com a qualificação inicial de professores” (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 622). Instituído pela Portaria Normativa nº 38, de dezembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) estabeleceu estratégias que visavam a estimular a integração entre o Ensino Superior e a educação básica por meio de projetos colaborativos, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da escola pública (BRASIL, 2007). O Pibid passou a contribuir também para o processo formativo de licenciandos e de docentes na educação básica, pois, segundo Rausch e Frantz (2013, p. 623), com esse projeto “[...] existe a possibilidade de trocas e melhorias nos processos de ensinar e de aprender tanto na educação básica, quanto na universidade”. Segundo Barreto (2015, p. 688), os projetos desenvolvidos por este programa de valorização docente visam a “[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas desde o início de sua formação em nível superior, com o fito de que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da educação básica”. A concessão de bolsas a professores das escolas públicas é um elemento diferencial do Pibid, uma vez que eles “[...] acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como coformadores no processo de iniciação à docência” (AMBROSETTI *et al.*, 2013, p. 159). A concessão de bolsas para o docente traz como benefício a possibilidade de este sujeito obter recursos que podem

ser utilizados na formação continuada, posto que auxilia o mesmo na aquisição de materiais para leitura e também para o custeio de sua participação em eventos acadêmicos que contribuem para o seu processo formativo.

No Pibid os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas escolas parceiras necessitam atender a alguns objetivos e metas, visando à inserção dos licenciandos no ambiente escolar e o acompanhamento e avaliação de atividades na escola. O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 estabeleceu alguns objetivos a serem alcançados pelos bolsistas e supervisores nas escolas públicas (BRASIL, 2010). Os objetivos são estabelecidos no Artigo 3º do decreto supracitado:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 4).

A inserção do bolsista na escola está atrelada à sua imersão em um ambiente de diversidade cultural, onde diferentes sujeitos socioculturais convivem e tensionam suas diferentes identidades. Na formação inicial os licenciandos desenvolvem vivências e práticas em espaços sociais em que circulam diferentes sujeitos socioculturais, com suas histórias, culturas e identidades. Experienciar esse espaço com diversidade ainda na formação inicial pode ser um momento fecundo para a promoção da educação intercultural, quando há comprometimento com o diálogo crítico-reflexivo para pensar a escola a partir da sua diversidade. Pesquisas mostram que o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para abordagens culturais por subprojetos do Pibid, com vistas ao debate sobre a valorização das diferenças, têm sido importantes para a compreensão de “[...] novas relações entre sujeitos e entre grupos diferentes, empoderando identidades sociais e diferentes grupos sociais através de relações críticas e solidárias” (POMMER; SANOS; SOARES, 2016, p. 62), favorecendo a “[...] construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente incluídas” (RIOS; NUÑEZ; FERNANDEZ, 2016, p. 106). Nesse sentido, entende-se que o Pibid pode trazer contribuições para o desenvolvimento de abordagens culturais no ambiente escolar, valorizando a diversidade cultural no encontro entre universidade e escola.

O objetivo deste estudo foi compreender concepções e práticas sobre questões culturais de futuros professores, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que realizavam estágio em uma escola estadual no Rio de Janeiro. As inquietações na busca de um olhar intercultural para/na escola estão inseridas nos seguintes eixos norteadores: formação e prática docente, metodologias de ensino, e enfrentamento da discriminação e do preconceito.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, buscando entender significados, vivências, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2009) de sujeitos sobre abordagens culturais no ambiente escolar. Os dados construídos em uma pesquisa caracterizada como qualitativa referem-se a textos e narrativas oferecidos pelos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Optar por uma análise qualitativa dos dados não exclui a possibilidade de haver apoio quantitativo; Trivinôs (1987) afirma, contudo, que geralmente há omissão das análises estatísticas ou o seu emprego não é refinado. Segundo esse autor, as contribuições da pesquisa qualitativa estão ancoradas na ideia de possibilizar “[...] descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122), potencializando uma análise dos dados não a partir de fatos isolados, mas levando em consideração a objetividade do contexto social em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

O instrumento de construção de dados foi a entrevista semiestruturada. O uso de entrevista se justificou por ser um instrumento que permite a captação imediata dos dados, além de permitir aprofundar questões que contribuam para a compreensão das informações disponibilizadas pelo entrevistado (MINAYO, 2013; GIL, 2012). Gil (2012, p. 119) sinaliza que, com o uso desse instrumento, o “[...] entrevistador é capaz de registrar as reações do entrevistado às perguntas que são feitas”, sendo “[...] de grande utilidade na análise da qualidade das respostas”. Para Duarte (2004), o uso de entrevista em um trabalho científico justifica-se por ser um instrumento fundamental,

[...] quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (...) permitindo ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...] (p. 215).

Partindo desse pressuposto, buscou-se compreender concepções e práticas envolvendo abordagens culturais na educação básica, desenvolvidas por estudantes em formação inicial no estágio de iniciação à docência na escola.

O critério de seleção dos participantes foi ser licenciando e participante do Pibid na escola em que o estudo foi realizado. No período de desenvolvimento deste estudo – 2016 a 2018 – três subprojetos do Pibid foram aplicados na escola. No total foram selecionados cinco licenciandos dos três subprojetos e a eles apresentados os objetivos da pesquisa. Após a concordância em participar da investigação, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo às normas éticas de pesquisa e garantindo o sigilo de sua identidade. Optou-se por diferenciar as suas respostas por meio de um sistema alfanumérico, onde cada participante recebeu para identificação a letra “L”, seguida de um número e do código correspondente ao curso de Graduação. Foram entrevistados dois licenciandos do curso de Ciências Biológicas: L1-CB e L2-CB, dois do curso de Geografia: L3-G e L4-G e um do curso de Matemática: L5-M. Cabe ressaltar que a numeração dada às respostas não as hierarquizam no universo da pesquisa.

As transcrições das narrativas dos licenciandos foram realizadas buscando-se fielidade aos relatos de cada entrevistado. Após leituras sucessivas das transcrições das entrevistas, as respostas dos licenciandos foram agrupadas em unidades temáticas, de forma que fosse possível categorizá-las a partir de contextos similares (JACOB, 2004; MORAES, 1999). Os dados foram analisados a partir do diálogo com autores que tratam de formação e prática docente, além do enfrentamento de preconceito e discriminação a partir da abordagem da educação intercultural. Para a análise dos dados foi utilizado o método da análise de conteúdo. A classificação foi realizada por critérios que surgiram durante o processo de análise das entrevistas concedidas pelos licenciandos a partir da unitarização da mensagem em suas narrativas (BARDIN, 2016; MORAES, 1999). Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo e tendo a entrevista como instrumento de construção de dados, optou-se por proceder ao diagnóstico por meio da análise temática que tem como perspectiva descobrir “[...] ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 135). Neste sentido, os temas analisados foram: formação e prática docente, metodologias de ensino, motivações para abordar cultura no espaço escolar, obstáculos encontrados para trabalhar com a abordagem cultural e enfrentamento de discriminação e preconceito.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS SOBRE PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Buscou-se investigar se os licenciandos participantes deste estudo haviam desenvolvido atividades na escola relacionadas a questões culturais e quais as temáticas trabalhadas. Os licenciandos L1-CB, L3-G e L4-G responderam positivamente, contudo L1-CB sinalizou que a atividade realizada ocorreu como parte da avaliação da disciplina Estágio Supervisionado e não no projeto Pibid.

Não foi uma atividade desenvolvida propriamente no Pibid, mas já tive a oportunidade de desenvolver uma oficina sobre questões étnico-raciais, que no momento não me recordo o nome da atividade. Essa oficina foi realizada como uma das atividades propostas em uma disciplina do curso de Licenciatura, que era o Estágio Supervisionado. Foi um momento muito enriquecedor para refletir sobre a pluralidade cultural, pois busquei entender a visão dos alunos sobre este tema. Pensando em cultura, creio que essa atividade contribuiu para os alunos entenderem um pouco mais sobre sua identidade e permitir um diálogo sobre esse tema tão importante que deve ser desenvolvido na escola (L1-CB).

Na escola eu tive a oportunidade de participar de um evento chamado “Feira das Regiões”, que tratou da pluralidade cultural presente no Brasil. Mesmo o Brasil sendo um território, existe nele uma variedade de povos e costumes. Por exemplo, o índio da Região Norte é diferente dos índios da Região Sul e do Nordeste. Podemos perceber também a comunidade quilombola com seus diferentes costumes e que terão influência da localidade onde estão inseridas. Dentro da própria escola conseguimos perceber as diferenças existentes (...) É com o reconhecimento dessa diferença que a escola tem que parar e pensar um projeto pedagógico que consiga dar conta dessa totalidade (L3-G).

A minha principal experiência foi a “Feira das Regiões”, que teve por objetivo discutir sobre as diferentes culturas presentes no Brasil, mas gostaria de desenvolver alguma atividade que pudesse abordar a religião, principalmente por entender que ela tem uma história cultural envolvida e por permitir trabalhar diferentes aspectos, principalmente com os alunos que temos, pois eles vêm de diferentes comunidades (L4-G).

Os licenciandos L2-CB e L5-M relataram nunca ter desenvolvido atividades que envolvessem diferenças culturais na escola, porém o primeiro reconheceu a relevância de se discutir temas que são “[...] abandonados no currículo, como a questão de gênero e as diferentes formas de preconceitos que acontecem na escola, e que não se é falado, sendo importante para que muitas crianças não vivenciassem o racismo e a homofobia, porque esses temas ainda hoje não são discutidos na escola” (L2-CB).

A escola é marcada pela diversidade cultural, onde diferentes sujeitos expressam sua cultura e identidade, sendo por isso fundamental pensá-la como local que promova a “[...] ruptura com modelos únicos e homogêneos”, buscando viver “[...] a complexidade do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza” (SANTIAGO; AKKARI, MARQUES, 2013, p. 178). Ressalta-se a importância de uma formação pedagógica que se preocupe em formar sujeitos capazes de abordar tais questões na escola, a fim de promover diálogos que incluam a diversidade como tema central para as reflexões e ressignificações das práticas pedagógicas, de modo a contribuir para uma escola menos excludente (MATOS; PERMISÁN, 2016), que reconheça e valorize as diferenças culturais, mas que não as reduza, e sim promova práticas que trabalhem a igualdade na diferença (SACAVINO, 2012). A possibilidade de envolver os licenciandos na escola contribui para que esses sujeitos vivenciem a diversidade presente neste ambiente e busquem desenvolver atividades comprometidas com questões culturais contemporâneas.

Quando se perguntou sobre os saberes mobilizados pelos licenciandos para o desenvolvimento dessas atividades, a análise indicou que eles são resultado de diferentes saberes adquiridos ao longo da vida pessoal e da formação profissional, o que os tornam uma amálgama para fomentar práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural existente na escola.

O que me mobiliza é ver que determinadas “brincadeiras” fogem ao limite do respeito. Eu volto e vejo o quanto sofri com essas “brincadeiras” quando era aluna, porém, hoje, como professora, é fundamental tomar uma atitude diante dessas situações que alguns professores ignoravam ou ainda ignoram. Então, entendo que a motivação parte muito dos saberes pessoais e das minhas vivências (L1-CB).

O saber que a pessoa traz na sua estrada de vida seria muito importante, mas respeitando também o saber do aluno. Essa troca entre saberes se torna interessante para trabalhar diferentes questões relacionadas com a diversidade cultural em sala de aula (L2-CB).

Muito está relacionado com os saberes que trazemos de nossas vidas e que se complementam com os saberes acadêmicos. Com esses dois saberes eu fui para a escola e lá acabei aprendendo outros. Eu não posso selecionar apenas um saber por que todos eles são importantes para a nossa formação (L3-G).

Analizando os depoimentos dos licenciandos, o seu posicionamento, enquanto sujeitos que buscam discutir a diversidade cultural em sala de aula, está relacionado aos saberes pessoais. Segundo Tardif (2014, p. 63), esses saberes se caracterizam “[...] pela história de vida e pela socialização primária” dos sujeitos. A história de vida pode influenciar o tipo de abordagem cultural durante a vida profissional desses futuros professores. Além dos saberes pessoais, os licenciandos evidenciaram a experiência como um importante saber adquirido para lidar com a diversidade presente na escola. Para Campos e Diniz (2001, p. 82), o saber da experiência “[...] é um saber oriundo da prática e sobre a prática” que irá diferir do conhecimento prático, pois este último “[...] envolve um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática que existe, quer no nível dos argumentos práticos, quer no nível da reflexão na ação”. É na socialização com os pares que o professor em formação vivenciará experiências que contribuem para a reflexão sobre a sua atuação e para a construção de sua identidade profissional, com a construção de saberes experenciais ou práticos: “[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p. 101).

A terceira pergunta buscou compreender quais metodologias de ensino os licenciandos utilizavam ou utilizariam em suas aulas para abordar questões culturais. A análise das respostas aponta o diálogo como uma estratégia pedagógica interessante para abordar diversos temas relacionados à cultura, possibilitando valorizar diferentes sujeitos na construção coletiva de um pensamento crítico-reflexivo sobre distintas temáticas.

Creio que para trabalhar esses temas os debates sejam os melhores, porque eles movimentam o diálogo entre os alunos e aquele que está conduzindo a atividade [...]. Em uma roda onde todos podem falar, as coisas acabam fluindo naturalmente (L1-CB).

A melhor forma de promover um debate sobre temas relacionados à pluralidade cultural é permitir que haja nas escolas rodas de conversa. Por exemplo, não dá para eu falar sobre favela para meu aluno negro e morador de comunidades sendo branco e morando em um bom bairro, mas, quando eu utilizo a roda de conversa para lançar um tema, estou permitindo que haja uma reflexão coletiva sobre o assunto e fazendo com que meu aluno tenha voz naquele momento de diálogo. Aí sim eu estou sendo plural porque na roda cada um vai falar o que quer sobre o assunto que estamos tratando, ou seja, não estou me apresentando como uma figura que está ali em um tablado para dar a minha opinião apenas (L3-G).

As narrativas dos licenciandos que têm como proposta atividades dialógicas para tratar de diferentes temáticas culturais, se aproximam da proposta de educação intercultural, pois se baseiam no diálogo e reflexão coletiva, promovendo respeito e valorizando as diferenças existentes entre os sujeitos socioculturais e rompendo com o discurso de igualdade assimilação (CANDAU, 2014a, CANDAU, 2014b; WALSH, 2009). Segundo Andrade (2014, p. 344), é o “[...] diálogo que favorece o conhecimento do outro e de si próprio”, de modo a “[...] fortalecer o valor do ‘outro significativo’ entre todas as culturas, a fim de propiciar o reconhecimento das diferenças como riquezas a serem respeitadas”. O diálogo como estratégia pedagógica possibilita “[...] reconhecer que o direito à educação se traduz na participação e na aprendizagem de todos, em todos

os níveis da educação" (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 29), contribuindo, de forma significativa, para o desenvolvimento de uma educação intercultural na educação básica.

Em relação aos obstáculos para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola, nas narrativas dos licenciandos notam-se dificuldades para abordar a diversidade cultural, destacando-se as questões religiosas, como explicitado em: "[...] nos debates sobre gênero e etnias; este último por esbarrar na matriz africana" (L3-G), "[...] dialogar sobre religiões de matriz africana é um problema, mesmo existindo uma lei que prevê o ensino de História da África nas escolas ainda existe racismo e preconceito sobre essa cultura" (L4-G). Há visões conflitantes entre as religiões, de modo que o fundamentalismo cristão se mostra proselitista em detrimento de outras formas de manifestação religiosa, sendo as religiões cristãs a expressão religiosa hegemônica na escola (BARCELLOS; ANDRADE, 2014, p. 6). Candaú (2011) afirma a necessidade de trazer para a escola um debate sólido sobre as questões sociais, a fim de contribuir para minimizar preconceitos.

Em relação à observação de situações de preconceito e discriminação na escola, nas falas dos licenciandos verifica-se que o preconceito está principalmente relacionando às relações étnico-raciais e à sexualidade dos estudantes. As pesquisas de Saavedra *et al.* (2003) também sinalizam que esses tipos de discriminação são os prevalentes no ambiente escolar.

Houve uma situação de preconceito racial e, enquanto Pibid, nos posicionamos e procuramos a turma para conversar sobre o ocorrido. O professor supervisor nos apoiou neste momento. Percebi também que os apelidos se "naturalizaram" entre os alunos. O que mobiliza é exatamente o preconceito que existe dentro do ambiente escolar e que você, enquanto professor, busca dialogar sobre vários temas que são visíveis na escola (L1-CB).

Sim, mais de uma vez eu já presenciei preconceito racial. Alguns que se tratavam sobre sexualidade, sendo, às vezes, muito homofóbicos e, também, religiosos. A princípio eu fiquei paralisado [...] Mesmo sendo revoltante, sinceramente eu não consegui intervir (L2-CB).

O preconceito na escola acontece, mas, por vezes, ele passa como despercebido. Já está tão "naturalizado" que os alunos se chamam de "macaco" ou "carvãozinho". E você observa isso até mesmo entre as crianças negras. Por isso, vejo que é necessário, sim, debater essas questões na escola (L3-G).

A escola é um ambiente muito propício a momentos de preconceito por haver choques de pensamentos; então, em um determinado dia eu presenciei uma situação de racismo disfarçada de "brincadeira" entre os alunos. Era um garoto negro e homossexual, e os colegas diziam para ele escrever com o dedo porque iria sair tinta preta e que quando ele corre, ao suar, cai petróleo no chão (L4-G).

Segundo Oliveira (2017, p. 133), "[...] a cada passo que nossa sociedade dá é nítido como há um aumento de pessoas que se julgam superiores ou melhores seja por causa de sua cor de pele, seu segmento religioso, seu gênero ou influência cultural. Esse tipo de comportamento gera o que chamamos de preconceito". As experiências vivenciadas se aproximam dos relatos de Saavedra *et al.* (2003, p. 41), que associam a discriminação racial a "[...] sentimentos de angústia, sofrimento e indignação", que levaram os licenciandos a se posicionarem contra situações de preconceito.

O preconceito racial é evidenciado nas narrativas de L1-CB, L3-G e L4-G. Os relatos dos licenciandos indicam que o preconceito racial está presente na escola e que este traz consigo uma carga de inferiorização por meio da hostilidade e do menosprezo por “[...] pessoas ou grupos humanos cujas características, hierarquicamente tidas como ‘inferiores’, estariam condicionadas as suas características ‘raciais’” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 119). Nota-se a urgência de se pensar uma escola aberta ao debate e à reflexão-crítica sobre as diferenças dos sujeitos que convivem neste espaço, fazendo valer uma proposta curricular que rompa com as práticas eurocêntricas e monoculturais e busque fomentar o debate racial no cotidiano escolar não como algo pontual e folclorizado. Neste sentido, a elaboração de um currículo que entende no conflito a possibilidade de diálogo e reflexão corrobora para uma direção ética que aponta para “[...] a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo” (GOMES, 2013, p. 83). Para que tal perspectiva seja alcançada é relevante que questões étnico-raciais sejam discutidas na escola e na formação inicial e continuada de professores.

As questões de gênero e sexualidade aparecem nas narrativas dos licenciandos L2-CB e L4-G como situações de preconceito presenciadas no cotidiano escolar. Essas questões ainda estão marcadas pela desigualdade e pelo binarismo homem e mulher, muitas vezes em uma relação hierárquica de poder. O padrão heteronormativo desconhece qualquer forma de expressão da sexualidade que foge ao binarismo citado. Carvalho (2013, p. 112) afirma que “[...] certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade” interferem nos comportamentos dos sujeitos na escola, o que estimula atitudes de preconceito para com aqueles que “fogem” ao padrão heteronormativo. Em alguns casos, a escola deslegitima a homossexualidade por entender que é um tema inapropriado para os alunos. Para Lopes (2013, p. 138), novas práticas propositivas para abordar questões de gênero e sexualidade fundamentam uma “[...] arena de naturalização e normatividade tanto no que diz respeito à heteronormatividade compulsória como também o ideal de uma identidade homossexual homogênea”. Ao trazer essas questões para o debate, a escola permite valorizar as diferentes identidades do movimento LGBTQI+.

Os licenciandos também expuseram que os alunos demonstraram atitudes por eles denominadas de “brincadeiras”, mas que indicavam preconceito:

Houve também uma situação em que os alunos faziam “brincadeiras” sobre a sexualidade de outros alunos (L1-CB).

É curioso que muitos alunos são preconceituosos, mas eles acham que certos tipos de atitudes são “brincadeiras”, mas não são. Quando uma pessoa está sendo ferida por um comentário já não podemos tratar isso como brincadeira (L2-CB).

São atitudes disfarçadas de “brincadeira”, mas que nós bolsistas percebemos que se tratava de uma abordagem racista; então, propomos uma atividade com a turma e, a partir de uma conversa, explicamos que isso não era uma brincadeira e que existem pessoas diferentes que precisamos respeitar (L4-G).

Já observei sim, principalmente com relação às pessoas que estão fora do peso “ideal”. Certas brincadeiras passam despercebidas, mas, principalmente os gordinhos, sofrem com isso. Sempre que percebo essas situações eu busco sentar com os alunos e conversar para explicar que essas posturas não são corretas (L5-M).

As “brincadeiras” narradas pelos licenciandos podem ser interpretadas como sendo fruto do daltonismo cultural presente na escola, pois, embora os indivíduos possam ser conscientes “[...] das diferenças culturais presentes na sala de aula”, acabam por centrarem-se “[...] predominantemente no grupo considerado padrão” (CANDAU, 2014b, p. 39) e banalizarem as diferenças, culturas e opções dos indivíduos neste espaço, de modo a contribuir para a “naturalização” do preconceito e discriminação na escola. Para Martinazzo, Schmidt e Burg (2014), a escola, como um local de diversidade, pode promover estratégias que tenham como foco o reconhecimento das diferenças, para, assim, desenvolver diálogos que fomentem respeito, liberdade e solidariedade entre os diferentes sujeitos. Neste sentido, a escola crítica e reflexiva ajuda os sujeitos a “[...] aprender a conviver, vivendo a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (MARTINAZZO; SCHMIDT; BURG, 2014, p. 15). Santiago, Akkari e Marques (2013) propõem que:

[...] a diferença como elemento constituidor do ser humano e a educação como direito assegurado a todos indivíduos nos desafiam a pensar estratégias que possibilitem articular o processo educacional e as diferenças para além das práticas homogeneizadoras e monoculturais presentes no cotidiano escolar (p. 42-43).

Os relatos dos licenciandos apontaram as contribuições do Pibid na sua formação inicial ao vivenciarem experiências próprias do cotidiano escolar. Segundo Zeulli *et al.* (2012, p. 14), é “[...] essencial o contato e a inserção do licenciando no ambiente escolar, próprio da realização de sua profissão docente, para que se intre de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola”, inserção que vem sendo proporcionada pelo Pibid e contribuindo para uma formação docente contextualizada, com aproximação de teoria e prática, além de introduzi-lo na realidade da escola (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Houve mudança no meu crescimento profissional. O Pibid me ajudou a ir à frente da sala de aula e compartilhar as minhas ideias, opiniões e escutar nossos alunos. Melhorou muito minha relação com os alunos enquanto licencianda. Dar a “cara a tapa” foi um grande crescimento e aprendizado para mim [risos] (L1-CB).

O Pibid permite várias mudanças. Com a experiência que tive pude perder a timidez e me aventurar em atividades em sala de aula. Acredito que me capacitou para dar aula por ter permitido trabalhar com diferentes estratégias pedagógicas (L2-CB).

Hoje tenho uma visão de escola totalmente diferente. Vejo como é a relação professor e aluno e como está ganhando espaço na sala de aula. O Pibid como projeto de formação de professores foi muito importante para a minha formação profissional. Os três anos de Pibid foram importantes para eu entender o contexto escolar, como funciona um projeto desenvolvido na escola e, também, a escrever artigos científicos para apresentar em eventos. Não foi a faculdade que me ensinou isso; eu aprendi tudo isso graças ao Pibid (L3-G).

O projeto Pibid, por ter como característica a promoção de atividades no ambiente escolar, me possibilitou vivenciar experiências de diálogo com professores de outras disciplinas escolares (...) além de permitir enxergar a escola como um grande palco que permite a realização desses momentos de troca de experiências com relação à variedade de cultura que existe na escola (L4-G).

A gente começa a se moldar e hoje eu estou bem diferente do que eu era. Mudei o modo de falar, explicar o conteúdo, ou seja, sou outra licencianda; bem melhor do que antes (L5-M).

A análise das vozes desses licenciandos ressalta a contribuição do Pibid para uma aproximação de saberes entre as disciplinas escolares e a abordagem cultural de que tanto a escola carece em tempos atuais. Por outro lado, nota-se que os licenciandos ainda apresentavam limitações para aproximar conteúdos das disciplinas escolares com os saberes necessários para uma educação voltada para a interculturalidade na escola. Percebe-se a importância dada pelos licenciandos ao Pibid como programa que contribui para a formação docente desses sujeitos. As experiências formativas desses pibidianos aproximam-se dos resultados de pesquisa de Zeulli *et al.* (2012), pois relatam aprender a “[...] se comportar e resolver os problemas na sala de aula, entender e trabalhar melhor com os conteúdos, lidar com os alunos, buscar novas metodologias e adquirir mais segurança e autoconfiança” para lidar com os assuntos do cotidiano escolar. Queiroz e Neves (2016, p. 255) destacam a importância da constituição de professores em uma perspectiva de formação inicial e continuada de modo que permita a “[...] reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares onde atuam”.

CONCLUSÃO

Os resultados apontam para a realização de práticas de ensino e projetos com a finalidade de potencializar o diálogo e a reflexão sobre o reconhecimento e a valorização de diferentes culturas na escola. Práticas dialógicas foram destacadas como estratégias norteadoras das discussões sobre abordagens culturais, como forma pela qual diferentes vozes pudessem ser ouvidas e valorizadas sem que fossem descharacterizadas por uma visão assimilaçãoista, proporcionando igualdade na diferença dos indivíduos em processo de aprendizagem.

A análise das narrativas indicou obstáculos que dificultam as práticas pedagógicas que, por vezes, são produtos do preconceito velado e enraizado na escola. Os licenciandos buscaram maneiras para abordar a diversidade cultural no ambiente escolar, perpassando por motivações pessoais de quem presenciou o sofrimento com o preconceito e a discriminação neste. Mesmo havendo diferentes projetos e debates que buscavam minimizar tais atitudes, a análise dos relatos indicou preconceito racial e de gênero na escola, sendo esses naturalizados pelo daltonismo cultural dos sujeitos na forma de “brincadeiras”.

Para os licenciandos, a vivência no ambiente escolar contribuiu para uma amalgama entre os saberes pessoais e os saberes adquiridos pela experiência no tempo de vivência com os diferentes sujeitos nesse espaço. A experiência proporcionada pelos subprojetos do Pibid potencializou que tais licenciandos mobilizassem saberes e fazeres direcionados para uma educação intercultural em suas práticas cotidianas na educação básica. Neste sentido, entende-se a importância da valorização de projetos que estreitem os laços com a universidade e a escola e que contribuam para a formação inicial e continuada de licenciandos e professores da educação básica, com práticas dialógicas

como estratégia para problematizar a lógica monocultural e contribuir para o reconhecimento e a valorização da diferença, rompendo com a ideia de uma educação excludente e homogeneizadora.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, 4(1), p. 151-174, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6615/2722>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ANDRADE, M. O ensino de Filosofia como ética intercultural. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Curículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 318-352.
- ANDRADE, M. *Sobre o conceito de tolerância: relações entre religião e filosofia e suas potencialidades educativas*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas, 2012. p. 1-12.
- BARCELLOS, J.; ANDRADE, M. A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014. Ceará, 2014. p. 1-13. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/88%20A%20RELIGI%C3%83O%20ENTRA%20NA%20ESCOLA%20P%C3%99ABLICA%20UMA%20AN%C3%83LISE%20DA%20INTOLER%C3%83NCIA%20RELIGIOSA%20NA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (62), p. 679-701, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994. 335p.
- BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BRASIL. Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Ministério da Educação. *Diário Oficial*, 2007, p. 239. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.
- CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. S. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de Ciências e Biologia. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 6 (1), p. 79-96, 2001. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/587/380>. Acesso em: 5 dez. 2018.
- CANDAU, V. M. F. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Curículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a, p. 23-41.
- CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Revista Educação*, 37 (1), p. 33-41, 2014b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 11 (2), p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, 79, p. 125-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 21, p. 61-75, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CANEN, A.; ARBACHE, A.P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, 26 (1), p. 161-181, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41321/26151>. Acesso em: 6 dez. 2018.

- CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 90-124.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, Curitiba-PR, 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.
- FERREIRO, E. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 15 (3), p. 1-11, 1994.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 16, p. 45-62, 2001.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implantação da Lei 10.639/03. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.
- JACOB, E. *Classification and categorization: a difference that makes a difference*. *Library Trends*, 52 (3), p. 515-540, 2004.
- LAMEGO, C. R. S.; SANTOS, M. C. F. Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 111-121, maio/ago.2018. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8810&path%5B%5D=4947>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- LOPES, L. P. M. Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 125-148.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 215.
- MARTINAZZO, C. J.; SCHMIDT, A.; BURG, C. I. Identidade e diversidade cultural no currículo escolar. *Revista Contexto & Educação*, 29 (92), p. 4-20, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1671>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- MATOS, D. C. V. S.; PERMISÁN, C. G. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. *Revista Educação e Pesquisa*, 42 (4), p. 1.093-1.108, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-42-04-1093.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Contribuições do Pibid para a formação de professores de biologia. *Crítica Educacional*, Sorocaba-SP, 3 (2), Especial, p. 465-478, 2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/111/306>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 108.
- MONTEIRO, A. M. F. C. Formação docente: território contestado. *In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. (org.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói-RJ: Eduff, 2005.
- MONTEIRO, A. M. F. C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. *In: Reunião Anual da ANPED*, 26., Poços de Caldas-MG, 2003, p. 1-12. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/4_entre_saberes_e_praticas.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22 (37), p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- NÓVOA, A. Tempos da escola no espaço: Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), p. 131-150, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38755/20285>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- OLIVEIRA, A. F. C. Preconceito na escola. *Revista Interatividade*, Andradina-SP, 5 (1), p. 133-146, 2017. Disponível em: <http://www.firb.br/editora/index.php/interatividade/article/view/219/316>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- POMMER, R. G.; SANTOS, J. R. Q.; SOARES, A. L. R. Pibid História/UFSM: possibilidades para uma educação intercultural. *Métis: História & Cultura*, 15 (29), p. 60-76, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4478/2553>. Acesso em: 22 jan. 2019.

- QUEIROZ, P. P.; NEVES, F. H. G. A formação do professor de sociologia e a educação intercultural. *In: Atas – Investigação Qualitativa em Educação*, 1, p. 250-259, 2016.
- RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8 (2), p. 620-641, 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>. Acesso em: 5 jan. 2019.
- RECH, I.; BREZOLIN, C. F.; OLIVEIRA, V. F. Escola e universidade: a união capaz de ressignificar novas formas à formação dos professores. *In: ANPED Sul*, 9., Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2012, p. 1-14. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedssul/9anpedssul/paper/viewFile/1175/453>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L.; FERNANDEZ, O. F. R. L. Diversidade na educação básica: políticas de sentidos sobre a formação docente. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 25 (45), p. 101-112, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2288/1594>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- SAAVEDRA, A.; LUCINDA, M. C.; RAMIREZ, J.; SOUZA, M.; GUERZOLA, M.; MORGADO, P.; SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. F. *In: CANDAU, V. M. F. (org.). Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 174.
- SACAVINO, S. Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., Campinas, 2012, p. 1-13.
- SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 194p.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014. 325 p.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.
- WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. *In: SEMINARIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL*, La Paz, 2009, p. 1-18.
- ZEULLI, E.; BORGES, M. C.; ALVES, V. A.; JÚNIOR, A. P. O. O Pibid e a formação inicial de professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., Campinas, 2012, p. 12-24.

O CORPO HUMANO E O NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Florença Freitas Silvério¹
Marcelo Tadeu Motokane²

RESUMO

As relações étnico-raciais são pouco estudadas no ensino de Ciências, entretanto este é um campo de estudo que pode contribuir bastante para a construção de relações raciais mais positivas. Entender as construções históricas da Ciência sobre as relações raciais é fundamental para podermos elaborar maneiras de combater hierarquizações, estereótipos e reproduções negativas para a população negra no ensino de Ciências e Biologia. Os conhecimentos sobre a história da Ciência, racismo científico e uma análise ancorada na teoria das representações sociais ajudam-nos a interpretar melhor esse fenômeno. Neste trabalho buscamos caracterizar como o corpo humano é representado, do ponto de vista racial, em três coleções de livros didáticos de Biologia. Como metodologia utilizamos a análise de conteúdo, do tipo temática, proposta por Bardin (2008). Analisando nove livros didáticos de Biologia, constamos uma sub-representação dos corpos negros como modelos anatômicos, trazendo uma representação que parece normatizar o branco como legítimo representante da espécie humana.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Ensino de Biologia. Representação social. Materiais didáticos.

THE HUMAN BODY AND BLACK PEOPLE IN BIOLOGY TEXTBOOKS

ABSTRACT

Ethnic-racial relations are little studied in Science teaching. However, this is a field of study that can greatly contribute to the construction of more positive racial relations. Understanding the historical constructions of Science on race relations is fundamental in order to develop ways of combating hierarchies, stereotypes and negative reproductions for the black population in Science and Biology education. Knowledge about the history of Science, scientific racism and an analysis anchored in the theory of social representations, helps us to interpret this phenomenon better. In this work we seek to investigate how the human body is represented, from the racial point of view, in three collections of Biology textbooks. As methodology we use the content analysis, thematic type, proposed by Bardin (2008). Analyzing nine textbooks of Biology, we show a sub-representation of the black bodies as anatomical models, bringing a representation that seems to normalize white as legitimate representative of the human kind.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Biology teaching. Social representation. Teaching materials.

RECEBIDO EM: 15/2/2019

ACEITO EM: 30/3/2019

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (CECH – UFSCar). Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP – USP). florencafs@hotmail.com

² Graduação em Biologia (1992), Mestrado em Educação (2000) e Doutorado em Educação (2005) pela Universidade de São Paulo. Professor-associado do Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Possui experiência na área de educação, com ênfase em Ensino de Ciências (modalidade Biologia), atuando principalmente nos seguintes temas: argumentação no ensino de ciências e biologia, linguagem e ensino de ciências, educação ambiental, formação de professores de ciências e biologia. Orientador do Programa de Pós-Graduação Interunidade de Ensino de Ciências (modalidade Biologia) e Programa de Pós-Graduação de Biologia Comparada, ambos da Universidade de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa Lince (Linguagem e Ensino de Ciências) e o Laboratório de Ensino de Biologia (LEB) do departamento de biologia da FFCLRP. mtmotokane@ffclrp.usp.br

As desigualdades educacionais no Brasil possuem um profundo marcador racial que expõe as desvantagens a que negros (pretos e pardos) estão submetidos quando comparados à porção branca da população. Em pesquisa recente Fresneda (2012) conclui que entre o período de 1986 a 2009 as desigualdades educacionais entre negros e brancos se mantiveram estáveis, permanecendo as vantagens dos jovens brancos. É o que também aponta a Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017). Analisando a mobilidade educacional a pesquisa aponta “[...] a vantagem das pessoas brancas em alcançar o topo da estrutura educacional brasileira” (p. 101). Dessa forma, as desigualdades raciais no Brasil, sobretudo na educação, ainda são carentes de debate, combate e ações de resolução deste problema.

Nesse contexto, o currículo é um espaço central. Entendemos que o currículo é reproduutor das lógicas e ideologias dominantes, mas também é um espaço no qual se manifestam tentativas de questionamento dessas lógicas. Nessa perspectiva, o currículo é um espaço de conflitos, no qual estão presentes esforços para a consolidação de situações de opressão e discriminação, mas também questionamentos sobre esses arranjos sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007). O currículo, é então, um espaço de embate entre as ideologias dominantes e as tentativas de reação dos oprimidos.

Nessa perspectiva de território de disputa é que o Movimento Negro reivindica uma mudança dos currículos por meio da lei 10.639/03. Essa lei acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Básico. A referida lei é a materialização de uma demanda histórica do Movimento Negro por uma reeducação das relações raciais na escola. Ela representa um reconhecimento por parte do Estado do profundo eurocentrismo enraizado na educação brasileira e sua atuação sistemática na exclusão do negro.

Com a promulgação da lei 10.639/03 é publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, o parecer número 003 – Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004). O parecer publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tendo como referência o Parecer, educar relações raciais é promover conhecimentos e atitudes que contribuam para uma reflexão sobre a pluralidade étnico-racial brasileira e auxiliem na construção de uma verdadeira democracia, que garanta os direitos legais e a valorização da identidade de todos os cidadãos (BRASIL, 2004).

O Parecer CNE/CP 003/2004 enfatiza a necessidade de mudança “[...] nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (p. 3), para que possamos promover relações mais democráticas. É necessário reeducar as relações entre negros, brancos, indígenas e asiáticos no Brasil e essa necessidade impõe aprendizagens conjuntas, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, enfim, um projeto conjunto para a construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2004). O Parecer estabelece a necessidade de “[...] ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (p. 8). Como aponta Gomes (2012), a lei 10.639/03 exige a descolonização dos currículos. É importante que haja uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012). Dessa forma, a demanda social e institucional de reeducar as relações étnico-raciais passa, necessariamen-

te, por uma transformação epistemológica e estrutural do currículo. O sentido dessa mudança é a desestabilização do profundo eurocentrismo dos currículos brasileiros, ou seja, uma descolonização. Essa racionalidade nociva está presente de forma estrutural no currículo, atingindo as Ciências Humanas e Naturais. Nessa perspectiva, analisar as manifestações dessa racionalidade eurocêntrica no componente curricular de Biologia é elementar para compreendermos melhor esse fenômeno e contestá-lo de maneira fundamentada. Nesse sentido, as narrativas construídas pelo discurso imagético dos livros didáticos são ferramentas importantes que auxiliam na construção do discurso científico em sala de aula.

Os livros didáticos, frequentemente, são apontados como de importância central para a educação brasileira e são, muitas vezes, criticados por terem se tornado uma receita para o professor. Para Gerald e Gerald (2012), juntamente com as políticas de avaliação em larga escala e com os parâmetros curriculares, os livros didáticos têm contribuído para uma certa domesticação dos professores. Nessa perspectiva, as políticas do livro didático (o PNLD, por exemplo) teriam achatado praticamente toda a autonomia do professor. Consideramos essencial enxergar o livro didático como um artefato cultural (MARTINS, 2006). Nesse sentido, o livro didático reflete complexas relações entre Ciência, cultura e sociedade (MARTINS, 2006). Caracterizar o discurso imagético desses materiais é uma tentativa de compreensão dessas relações.

No que diz respeito aos livros didáticos de Ciências, esses vêm tendo suas falhas apontadas por algumas pesquisas. Megid Neto e Fracalanza (2006), por exemplo, aportam que a forma como a Ciência é apresentada nos livros didáticos de Ciências, contribui, erroneamente, para a construção de uma ideia de conhecimento científico como produto acabado, desprovido de interesses político-econômicos e ideológicos. Além disso, o conhecimento científico é apresentado como verdade absoluta e completamente desvinculado do contexto histórico e sociocultural (MEGID NETO; FRACALANZA, 2006). Essas constatações são as mesmas feitas por Cicillini (1997), em trabalho anterior, no que diz respeito aos livros de Biologia. Pretto (1995), analisando livros didáticos de Ciências utilizados na cidade de Salvador afirma que a Ciência ensinada nesses era a-histórica, elitista e desvinculada da realidade. Pesquisas mais recentes continuam apontando essas mesmas problemáticas nos livros didáticos de Biologia. Xavier, Freire e Moraes (2006), por exemplo, observam que os livros didáticos de Biologia analisados por eles estavam desatualizados e apresentavam conhecimentos descontextualizados. Cardoso-Silva e Oliveira (2013) ressaltam, por sua vez, que os livros de Biologia investigados em sua pesquisa apresentam conteúdo fragmentado e superficial. A persistência dessas problemáticas pode nos indicar uma certa ausência de diálogo entre o campo da pesquisa em ensino de Ciências e o ensino desse componente curricular, como indicam Moreira e Martins (2015).

Consultando o estado da arte de Teixeira e Megid Neto (2012) percebemos que a educação das relações étnico-raciais, ou questões afins como o multiculturalismo, não são temáticas encontradas nas pesquisas em ensino de Biologia produzidas entre 1972 e 2004. Alguns trabalhos foram produzidos após esse período. Aqui fazemos um sucinto relato das pesquisas com livros didáticos de Ciências e Biologia nesse intervalo. Silva (2005), investigando o conceito de etnia negra em livros didáticos de Ciências

constatou que esses materiais não discutem o conceito de etnia. Além disso, a autora constatou que esses materiais sub-representavam a população negra e as poucas representações eram negativas, aliando-se a estereótipos ligados ao povo negro. Mathias (2011), também estudando livros de Ciências, não encontra representação negativa. A autora encontra uma representação valorativa, com a população negra sendo retratada em diversas posições sociais, porém em número bastante reduzido, configurando-se uma sub-representação. Nesse sentido a autora questiona a representação encontrada, levando em conta a existência de uma branquitude normativa que veicula o negro apenas como quadro de diversidade a fim de afirmar o branco como modelo de humanaidade. Já Stelling (2007) analisa o conceito de raça em livros didáticos de Biologia. O autor constata uma heterogeneidade na forma como os livros estudados apresentavam e aprofundavam as discussões sobre raças biológicas e raças humanas. Algumas obras estudadas evitam o termo e outras afirmam a não existência de raças humanas. Stelling (2007) aponta para o fato de algumas obras afirmarem o mito da democracia racial e para um certo silenciamento sobre as teorias raciais, a eugenia e o darwinismo social. Além disso, o autor destaca o fato de muitas obras não problematizarem a Ciência como suscetível de influência histórico-política.

Dessa forma, uma crítica comum aos livros didáticos de Ciências e Biologia é a desconsideração do contexto histórico e social da produção do conhecimento científico. Quando nos atentamos a esse contexto, constatamos que durante os séculos 18 e 19 o ambiente de desenvolvimento da Ciência também foi o de produção e sedimentação de hierarquias raciais, corroborados pelo próprio conhecimento científico, hierarquias essas que ajudaram a fundar o que hoje conhecemos como racismo moderno. A relação da Ciência com o racismo, portanto, faz parte da própria história da Ciência. Estudar como essa Ciência aborda questões como a população negra e o racismo é fundamental para ajudar a desconstruir mentalidades racistas, estereótipos e posturas que porventura possam estar presentes no ensino de Ciências, para que possamos educar relações étnico-raciais verdadeiramente democráticas. Nesse sentido, a investigação do discurso imagético, caracterizando a identidade racial dos corpos humanos representados, é interessante para a interpretação das narrativas raciais veiculadas pelo currículo por meio do livro didático.

A formação para a cidadania é uma demanda que tem sido mobilizada pelos setores progressistas, pelas políticas públicas e pelos parâmetros curriculares (PINHÃO; MARTINS, 2016). No ensino de Ciências Naturais, incluindo o de Biologia, essa demanda não é diferente. O ensino para a cidadania nas Ciências Naturais é uma demanda materializada nos documentos oficiais (por exemplo, Base Nacional Comum Curricular – BRASIL, 2017)³ e também reivindicado por pesquisadores da área de Educação em Ciências (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007; VERRANGIA; SILVA, 2010, entre outros). Nessa perspectiva, os conhecimentos biológicos são mobilizados em muitas discussões contemporâneas, como aborto, sexualidade e racismo (SELLES; FERREIRA, 2005). Nesse contexto, há uma certa tensão envolvida na seleção dos conteúdos do currículo, entre aqueles

³ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

mais ligados diretamente ao campo científico e aqueles ligados a valores socialmente relevantes (*ibid*). Como apontam Selles e Ferreira (2005), no entanto, um mesmo conteúdo pode ser mobilizado com diferentes finalidades. Dessa forma, pode-se construir um lugar comum em que as finalidades do ensino mais ligadas à Ciência de origem e as finalidades mais ligadas às relevâncias sociais possam convergir para um ensino voltado para a construção de cidadãos críticos de sua realidade.

A PESQUISA

Este artigo resulta de pesquisa (SILVÉRIO, 2016) na qual estudamos a representação social do corpo humano em livros didáticos de Biologia. Na pesquisa analisamos os modelos anatômicos presentes em três coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático de 2015 (PNLD 2015). Cada coleção é composta por três volumes, cada um destinado para uma série do Ensino Médio. Dessa forma, estudamos no total nove livros didáticos de Biologia. O objetivo da nossa pesquisa foi caracterizar quais identidades raciais os modelos anatômicos representavam. A partir dessa caracterização discutimos como essa representação potencialmente se relaciona com as construções históricas da Ciência sobre o corpo negro. Na identificação racial dos modelos levamos em consideração a classificação de raça/cor proposta pelo IBGE. Dessa forma os modelos foram identificados como representando pessoa negra, branca, amarela ou indígena, lembrando que no grupo “negro” estão inclusas pessoas pretas e pardas.

As coleções escolhidas estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição das coleções analisadas

Coleção	Biologia Hoje (A)	Biologia (B)	Bio (C)
Autores	Sérgio Linhares e Fernando Gewandsznajder	Vivian L. Mendonça	Sônia Lopes e Sergio Rosso
Editora	Ática	AJS	Saraiva
Ano	2014, 2 ^a edição	2013, 2 ^a edição	2013, 2 ^a edição
Quantidade distribuída ¹	2.038.216	984.159	910.151
Código da coleção	27505COL20	27504COL20	27501COL20

Fonte: SILVÉRIO (2016).

Inicialmente as coleções selecionadas foram as três mais distribuídas pelo PNLD 2015, no entanto exemplares da segunda coleção mais distribuída (AMABIS; MARTHO, 2013) não foram localizados em tempo hábil para a pesquisa. Dessa forma, recorremos à quarta coleção mais distribuída (LOPES; ROSSO, 2013).

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Segundo Triviños (2013), a pesquisa qualitativa rejeita a neutralidade do conhecimento científico e possui uma natureza desreificadora dos fenômenos sociais, dos conhecimentos e do ser humano. O significado é a preocupação essencial da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2013). Em nossa pesquisa consideramos os livros didáticos como fonte documental (FLICK, 2009). Os documentos representam versões específicas da realida-

de. No nosso caso, os livros didáticos representam uma versão do saber e do discurso científico transposto em saber escolar, em determinado período histórico. Nesse sentido, os documentos são meios de comunicação e como tais podem ser analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2008). A análise de conteúdo nos auxilia no estudo de valores e crenças veiculados por meios de comunicação, neste caso, documentos. Essa metodologia também ajuda no descortinamento de ideologias que à primeira vista não se apresentam com a devida clareza (TRIVIÑOS, 2013; BARDIN, 2008). Nos livros didáticos analisados procuramos pelos modelos anatômicos, que são ilustrações que representam o corpo humano com seus sistemas e órgãos. Cada modelo anatômico foi classificado como representando uma identidade étnico-racial, entre aquelas utilizadas pelo IBGE. Para fazer a identificação utilizamos as características fenotípicas de cor da pele, textura dos cabelos e traços faciais. Nessa perspectiva, nossa análise de conteúdo foi temática, uma vez que procuramos pela presença e frequência dos modelos anatômicos e suas identidades raciais. Não foram considerados os modelos anatômicos que representam patologias ou disfunções de qualquer ordem, pois a intenção foi analisar o corpo humano considerado não patológico pelos livros didáticos.

Ao longo do texto as coleções serão denominadas A, B e C, como indicado no Quadro 1. A coleção A foi a mais distribuída pelo MEC por intermédio do PNLD 2015; a coleção B foi a terceira mais distribuída e a coleção C a quarta. As três coleções juntas correspondem a mais da metade das coleções distribuídas pelo MEC para o componente curricular de Biologia em 2015.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Quadros 2 e 3 mostram a quantidade de modelos anatômicos encontrados em cada coleção e sua classificação em raça/cor, respectivamente.

Quadro 2 – Número de modelos anatômicos encontrados em cada coleção

Coleção	Número de modelos anatômicos encontrados
A	36
B	38
C	24

Fonte: SILVÉRIO (2016).

Quadro 3 – Classificação por raça/cor dos modelos anatômicos encontrados em cada coleção

Coleção	Modelos anatômicos em número e porcentagem			
	Brancos	Negros	Indígenas	Amarelos
A	33 – 91,67%	3 – 8,33%	0	0
B	31 – 81,58%	4 – 10,53%	2 – 5,26%	1 – 2,63%
C	24 – 100%	0	0	0
Total	88 – 89,80%	7 – 7,14%	2 – 2,04%	1 – 1,02%

Fonte: SILVÉRIO (2016).

Podemos perceber que a grande maioria dos modelos anatômicos (89,8%) representam pessoas brancas, enquanto pouco mais de 10% (10,2%) representam pessoas não brancas. Considerando que a população negra compõe mais de 54% da população brasileira⁴, esta está fortemente sub-representada. Há um descompasso entre a realidade racial do Brasil e a representação encontrada nas coleções. Apenas a coleção B representa pessoas negras, indígenas e amarelas, ou seja, apenas a coleção B mostra a diversidade de fenótipos que é encontrada no país, no entanto ainda sub-representa a população negra. A coleção A representa pessoas brancas e negras, trazendo uma super-representação da porção branca da população. Já a coleção C representa apenas pessoas brancas, ignorando por completo a existência de outros fenótipos. Para discutir essa sub-representação do corpo negro como corpo humano recorreremos aqui a dois referenciais teóricos: a representação social e o racismo científico.

Segundo a Psicologia Social nós entramos em contato com o mundo por meio de representações sociais. Quando entramos em contato com alguma informação sobre determinado fato, determinada pessoa ou grupo, essa informação é mediada por ideias histórica e socialmente construídas, ou seja, representações sociais. Nos livros didáticos estudados um dos artefatos veiculadores de representação social sobre o corpo humano são os modelos anatômicos. As representações sociais são produzidas em um contexto histórico e, segundo Moscovici (2010), elas são impostas sobre nós, “[...] são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2010, p. 37). Dessa forma, as representações sociais são fenômenos historicamente construídos e condicionados. Nessa interpretação, podemos considerar que as construções que são veiculadas sobre identidades étnico-raciais são mediadas por representações sociais.

Nesse contexto, escolhemos interpretar os modelos anatômicos dos livros didáticos de Biologia à luz das representações sociais. A representação dos corpos por meio desses modelos pode carregar concepções social e historicamente construídas sobre o corpo humano. De certa forma, esses modelos anatômicos representam a espécie humana nos livros de Biologia. Diante da baixa representação do corpo negro nesses livros em um país de maioria negra, procuramos investigar um pouco da história da Ciência com o corpo negro. Ou seja, como a Ciência construiu uma representação social do corpo negro ao longo da História.

As concepções negativas ao redor do negro e da África foram construídas historicamente. Há uma imagem do negro e da África forjada pelos europeus e reinterpretada através do tempo (SANTOS, 2002). Uma ancoragem importante, que fomenta a construção de um olhar europeu sobre aqueles denominados não brancos, é a ideia de uma separação rígida entre corpo e não corpo. Quijano (2005) defende que uma separação radical entre corpo e não corpo somente existe dentro da racionalidade eurocêntrica. Nesse contexto, temos uma linha de continuação entre a mitologia cristã e a filosofia cartesiana. Na mitologia cristã essa dualidade está representada na separação entre alma e corpo, em uma relação de supervalorização da alma em detrimento do corpo.

⁴ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-p-nad-c-moradores>. Acesso em: 3 jan. 2019.

Já no pensamento de Descartes há uma separação radical entre razão/sujeito e corpo (*Ibid.*). Quijano (2005) vai ainda mais longe ao afirmar que, sem esse dualismo radical, em que o corpo é concebido como natureza separado do “espírito”, não seria possível a teorização científica da raça.

Esse momento de transição entre o pensamento cristão e o cartesiano é o momento em que o discurso passa a ser científico. Para Silveira (2000), “A Ciência tinha ganhado contra a Igreja a dura guerra pela prerrogativa de falar a Verdade sobre a natureza e a sociedade [...]” (p. 90). Então, há uma cientificização do discurso, o dualismo não é mais cristão e sim cartesiano. Nessa construção o branco (europeu, ocidental) coloca-se em uma posição de superioridade enquanto inferioriza todos os outros. O lugar do branco é o lugar da alma e da razão, o lugar do outro é o lugar do corpo. Esse lugar do corpo é necessariamente inferior, pois o que tem valor no dualismo cristão e no dualismo cartesiano é a alma e a razão. Levando em consideração o pensamento de Quijano (2005), essa é a construção fundamental que leva à invenção do lugar do negro.

Em uma sociedade que supervaloriza a alma ou mente/razão, ocupar o lugar do corpo é ocupar o lugar da inferioridade. Com a predominância da Ciência sobre a religião, esse corpo passa a ser cientificamente explicado. Surge a tentativa científica de exploração das diferenças sociais observáveis, o que ficou conhecido como determinismo biológico. Essa teoria defende que as normas comportamentais, as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos (sobretudo de raça, classe e gênero) derivam de condições inatas, e nesse sentido a conformação hierárquica da sociedade seria um reflexo fiel da Biologia (GOULD, 1991).

Durante os séculos 18 e 19 muitos cientistas contribuíram com a teoria determinista. Stephen Jay Gould, em seu “A falsa medida do homem” (1991) destaca alguns dos autores que ajudaram a construir e colaboraram com o determinismo biológico. Segundo Gould, Lineu teria feito a primeira descrição de raças humanas em termos taxonômicos modernos. Em tal descrição, Lineu mescla traços de anatomia com caráter e, de acordo com Gould, descreve os africanos como comandados pelo capricho, sem pudor e como indolentes.

Outro naturalista importante citado por Gould é George Cuvier. Cuvier, um nome conhecido da anatomia comparada, ficou mais conhecido do público em geral por intermédio do filme *Vénus Noire* (ABDELLATIF KECHICHE, 2010).⁵ O filme é baseado na história de Saartjies Baartman (ou Sarah Baartman), uma mulher africana espoliada de diversas maneiras por diferentes homens brancos. Cuvier foi o naturalista que a disseccou depois de sua morte precoce, produzindo uma descrição animalesca de sua anatomia. Gould (1991) observa que Cuvier se referia aos nativos africanos como “[...] a mais degenerada das raças humanas, cuja forma se aproxima da do animal e cuja inteligência nunca é suficientemente grande para chegar a estabelecer um governo regular” (CUVIER, 1812, p. 105 *apud* GOULD, 1991, p. 23). No seu relatório sobre Sarah Baartman escreveu: “Seus movimentos tinham qualquer coisa de brusco e caprichoso que lembrava o movimento dos símios. Ela tinha uma maneira de projetar os lábios para

⁵ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt1401643/>. Acesso em: 27 dez. 2018.

frente semelhante ao que vemos em orangotangos”.⁶ Nesse caso, podemos observar uma ênfase na anatomia de Sarah. Cuvier destaca sua anatomia com a intenção de distanciá-la da noção de corpo humano.

Quando cita Charles Darwin, Gould (*Ibid.*) afirma que, apesar do posicionamento deste contra a escravização, o naturalista chegou a afirmar uma certa inferioridade dos africanos como espécimes intermediários entre os símios e a espécie humana.

O discurso construído pelo racismo científico era um discurso de interesse das classes dominantes, pois como aponta Gould, não é acidental que uma sociedade que ainda praticava a escravidão e invadia terras indígenas tenha favorecido o surgimento de ideias que sustentavam que negros e indígenas eram espécies inferiores (GOULD, 1991). Dessa forma, também não é acidental que ainda hoje o ensino de Ciência seja afetado por essas concepções historicamente construídas. A baixa representação do corpo negro como corpo humano, constatada por nossa pesquisa, ainda pode ser uma influência desse pensamento que concebeu o negro como um espécime exótico, afastando da noção de espécie humana. O determinismo biológico estabeleceu “objetivamente” a superioridade racial das elites europeias, “[...] o que conotava sua superioridade cultural, religiosa, moral, artística, política, técnica, militar e industrial. Tudo cientificamente comprovado” (SILVEIRA, 2000, p. 90). A concepção de uma Ciência objetiva, neutra e livre de qualquer influência cultural, econômica ou histórica favorece o desenvolvimento desse tipo de pensamento. E foi justamente dessa concepção de Ciência que os deterministas se muniram. Eles consideravam a si mesmos como detentores da verdade e seus opositores como sentimentais e ideólogos (GOULD, 1991).

Ao contrário do que se aclamava na época e do que alguns ainda insistem em afirmar, o conhecimento científico é uma produção humana e carrega todas as consequências disso, ou seja, está inserido em contexto cultural, político, econômico e sofre as influências desses fatores. E, como alerta Morin (2005), a Ciência, além de inúmeras boas coisas, traz possibilidades terríveis de subjugação. É importante lembrar, como aponta Gould (1991), que a aprovação concedida às teorias de hierarquização racial foram produzidas a partir de crenças socialmente compartilhadas. Além disso, como aponta Joel Rufino dos Santos, “[...] cada época, cada classe social, cada grande potência faz a ciência que lhe interessa fazer” (SANTOS, 1984, p. 26).

Esse resumido quadro histórico esboçado aqui é parte fundamental da história da Ciência. A formulação das hierarquias raciais que sedimentaram o que chamamos de racismo moderno teve na Ciência um agente fundamental. Dessa forma, a Ciência no geral e, especificamente, a Biologia, tem relações intrínsecas com a questão racial e com a representação do corpo humano e do corpo negro em específico. Este é um tema que habita a história da Ciência e não pode se ausentar da sala de aula.

Quando analisamos o racismo científico dos séculos 18 e 19 podemos perceber que a anatomia teve grande importância para a construção de hierarquias raciais. Por muitas vezes é a anatomia do corpo negro que é apontada como indício da inferioridade. É por meio das características desse corpo que se verifica um certo tipo de desvio

⁶ Disponível em: <http://www.assemblee-nationale.fr/11/pdf/rapports/r3563.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

biológico da espécie humana. O corpo negro é apontado como o corpo que abriga uma aberração anatômica. A exposição do corpo negro (como feito com Sarah Baartman) foi um dos modos de operação do racismo científico como forma de desumanizar esse corpo.

Quando trazemos os resultados de nossa pesquisa, constatamos que esse corpo negro não é exposto, mas sim omitido, no entanto podemos refletir que essa omissão também pode operar em uma lógica de desumanização do corpo negro. Como observa Martins (2006), os livros didáticos materializam o discurso sobre a Ciência na escola. Os modelos anatômicos ajudam a construir o discurso sobre a espécie humana e o corpo humano, pois as imagens nos livros didáticos de Ciências e Biologia são recursos importantes para a transmissão de ideias científicas (MARTINS, 1996). Nessa perspectiva, o corpo negro na condição de representante da espécie humana é pouco lembrado. Dessa forma, podemos refletir que, historicamente, há uma operação de desumanização desse corpo negro, seja na forma de sua exposição enquanto aberração biológica (racismo científico dos séculos 18 e 19), seja na sua omissão enquanto representante da espécie humana, como indicam nossos resultados.

Rosemberg (1980 *apud* NEGRÃO; PINTO, 1990) descreve que na literatura didática, aos negros é negado, primeiro, o direito à existência, pelo fato de os livros pesquisados pela autora sub-representarem a população negra, dado também verificado em nossa pesquisa. A representação dos corpos humanos é completamente incoerente com a distribuição populacional brasileira, que atualmente possui 44,2% de população branca e 54,9% de população negra. Dessa forma, também podemos afirmar que a existência da população negra está sendo negada pelos livros didáticos de Biologia estudados. A sub-representação da população negra constatada por nós alinha-se àquilo que Silva (2005) e Mathias (2011) encontraram em livros didáticos de Ciências. A população negra é erroneamente representada como uma minoria. Essa situação é o que Silva (2004) chamou de ideologia do branqueamento. Na tentativa de embranquecer a população brasileira, os livros didáticos apresentam-na como de maioria branca, fato que não se verifica na realidade do país.

Apesar de os livros didáticos ignorarem amplamente o contexto cultural no qual os corpos estão inseridos (MACEDO, 2005), e nossa pesquisa confirma esse fato, o corpo sempre está relacionado a determinado contexto social, e dessa forma torna-se socialmente concebido. Nesse sentido, sua representação pode nos fornecer informações sobre a estrutura de uma sociedade, como adverte Nogueira (1998). A maneira como uma sociedade representa o corpo pode nos mostrar o que ela julga desejável, pois na representação do corpo a sociedade fixa um conjunto de sentidos e valores (NOGUEIRA, 1998). Nessa perspectiva, Nogueira (1998) mostra que “A sociedade privilegia um dado número de características e atributos que deve ter o homem, sejam morais, intelectuais ou físicas” (p. 43). Quando, por meio dessa concepção, refletimos sobre os livros aqui estudados, podemos entender que entre os atributos físicos veiculados pelo livro didático em relação ao corpo humano está a condição étnico-racial branca. As obras estudadas por nós ignoram o fato de a maioria da população brasileira ser negra, criando uma narrativa imagética incongruente com a realidade racial da população brasileira. As coleções A e C não reconhecem a existência de indígenas e amarelos, que também são

formadores da população brasileira, embora em menor número. A coleção C ignora a existência de corpos não brancos como um todo, trazendo uma representação de corpo humano exclusivamente branca, representação essa que pode transmitir a ideia de que corpos humanos são sinônimos de corpos brancos.

Autoras como Silva (2004) já observaram que em livros didáticos a humanidade é representada pelo homem branco. Com esse tipo de representação, parece-nos que os livros colocam o branco como “sujeito universal e essencial” (COSTA, 1984), aquele que é o legítimo representante da espécie humana. Podemos alertar que essa representação pode ser prejudicial não somente ao negro, mas também ao branco que cria em si uma falsa noção de superioridade. É esse tipo de representação, que omite o negro, que ajuda a construir o imaginário racista da ausência de humanidade na população negra, dessa forma justifica a exploração e violência sobre ela exercidas. Costa (1984, p. 2) destaca que:

A violência racista do branco é exercida, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo.

O negro é confrontado com uma representação de humano que não o contempla, que não o inclui. Com seu corpo pouco presente nas representações do corpo humano nos livros didáticos de Biologia, veicula-se, sutilmente, a noção, historicamente construída, de que o corpo negro não é um legítimo representante da espécie humana. Nogueira (1998) esclarece que representações desse tipo podem ser extremamente prejudiciais à saúde mental das pessoas negras, construindo lentamente uma noção de inferioridade, em que “[...] o negro se vê condenado a carregar na própria aparência a marca da inferioridade social” (p. 44). Por omissão, o corpo negro fica associado à não humanidade, enquanto o branco é tomado como padrão, apanágio da espécie humana (NEGRÃO; PINTO, 1990). Nossos resultados mostram que o branco parece bastar para representar a espécie humana, o negro parece estar presente a título de diversidade, apenas para confirmar o branco como padrão.

Quando recorremos à história da Ciência, podemos analisar que a ausência ou sub-representação de corpos negros nos livros didáticos de Biologia atuais relaciona-se, em algum grau, com a Ciência construída durante os séculos 18 e 19. Esse tipo de articulação histórica é próprio das representações sociais, uma vez que o seu poder “[...] deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (MOSCOVICI, 2010, p. 38). A forma como o Ocidente e a Ciência lidaram com o corpo negro no passado influencia a forma como ela o representa hoje. A Ciência ocidental criou uma realidade do que é a espécie humana e o lugar que o negro ocupa está refletido nos livros didáticos. Não podemos esquecer que as representações nos ajudam a interpretar o mundo. De forma geral, a representação social iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2010). E elas possuem uma força social, “Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós começemos a pensar e de uma tradição que de-

creta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2010, p. 36). Não podemos esquecer, no entanto, que essa tradição é humana, e como todo produto da cultura humana não é intransponível, pode ser desestabilizada e transformada.

A coleção C, que representa como corpo humano apenas corpos brancos, faz uma associação única: a ideia de corpo humano à imagem de corpo branco. Corpo humano é sinônimo de pessoa branca, excluindo outras possibilidades de fenótipo. Dessa forma, tal obra reforça a ideia de uma “humanidade” que está restrita às pessoas brancas. A obra materializa uma homogeneidade fenotípica da espécie humana que não condiz com a realidade. As coleções A e B associam a ideia de corpo humano, majoritariamente, à imagem de pessoa branca. Os corpos negros, indígenas e amarelos ficam à margem da ideia de corpo humano, parecem estar presentes a título de uma diversidade feita para celebrar o padrão, branco por excelência. Há um contraste muito grande no número de pessoas negras representadas nessas obras e o tamanho da população negra no Brasil. O fato de os negros serem representados de forma minoritária e pontual leva-nos à reflexão sobre a negação da individualidade das pessoas negras. Uma, ou duas, ou três pessoas negras bastam para representar a coletividade negra, enquanto os brancos são representados em sua diversidade, garantindo-lhes individualidade (NEGRÃO; PINTO, 1990). Os negros, nessas obras, parecem existir somente como categorial social e não como pessoas individualmente distintas (*Ibid.*).

Na coleção B percebemos um esforço em trazer a representação do corpo humano para além da população branca. Essa tentativa é reconhecida pelo Guia de Livros Didáticos – PNLD 2015 – Biologia (BRASIL, 2014), que aponta que a obra se destaca por apresentar imagens que procuram retratar a diversidade étnica brasileira. As ilustrações anatômicas trazem pessoas negras, indígenas e amarelas, além das brancas. Os corpos representados trazem uma diversidade maior dos fenótipos da espécie humana, mas ainda muito distante da realidade do país, em que mais de 54% da população é negra. A coleção ainda representa como maioria a população branca, 81,58% dos modelos anatômicos, um número muito superior aos dados apresentados pelo IBGE. Reconhecemos, no entanto, o avanço que essa coleção representa ao trazer em suas páginas pessoas negras, indígenas e amarelas como dignas de representarem a espécie humana.

Ainda há, porém, barreiras grandes a serem transpostas. A construção de um ideário de brancura vem afetando a estrutura social e mental da população ao longo de muito tempo. Nessa construção o ser branco é o representante de atributos positivos, enquanto o negro vem sendo construído como negativo. Como alerta Costa (1984), há uma construção histórica que estabelece o branco e o negro como uma oposição contínua, que é essencialmente prejudicial ao negro:

O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade” (p. 4).

Os livros didáticos estudados ainda parecem estar se adaptando às demandas por representação social mais justa e às mudanças legais e curriculares provocadas pela lei 10.639/03. Como destacam alguns autores (GERALDI; GERALDI, 2012; MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, por exemplo), os livros didáticos procuram atender àquilo que é

exigido pelo PNLD. Ao consultar o edital do PNLD 2015 – Edital 01/2013 (BRASIL, 2013),⁷ é possível constatar que as demandas por uma educação das relações étnico-raciais estão presentes nas exigências do edital. Os princípios e critérios de avaliação pedagógica dos livros didáticos estabelecidos pelo edital apresentam algumas orientações explícitas sobre a necessidade de os livros contribuírem para a construção de uma postura antidiscriminatória nos alunos. Entre os critérios que são comuns para todos os componentes curriculares estão o respeito à legislação, diretrizes e normas oficiais. O edital cita, entre outras normas, a lei 10.639/03 e o parecer CNE/CP 003/2004. Dessa forma, a necessidade de contemplar as mudanças estabelecidas pela lei 10.639/03, e seus desdobramentos legais, está explícita no edital. Outro critério importante estabelecido pelo edital é a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. Nessa perspectiva, o edital estabelece que serão excluídas as obras que não retratarem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país. Com nossa pesquisa, no entanto, fica claro que os livros didáticos de Biologia estudados não representam de forma adequada a população brasileira. Essa problemática é reconhecida pelo Guia de Livros Didáticos – PNLD 2015 – Biologia (BRASIL, 2014). Na seção de caracterização das obras de Biologia, o Guia dedica um item para a discussão sobre as relações raciais, sexualidade, corpo e relações de gênero presentes nas obras didáticas aprovadas no PNLD 2015. O Guia aponta que as ilustrações dos livros mostram pessoas com características físicas de diferentes grupos étnico-raciais, mas que ainda há uma predominância de pessoas brancas. O Guia ainda esclarece que essa predominância contrasta com as exigências da lei 10.639/03 e do parecer CNE/CP 03/2004. Dessa forma, podemos constatar que há uma exigência do edital para o atendimento do estabelecido pela lei 10.639/03 e todos os seus desdobramentos legais, assim como o próprio Guia reconhece a importância da adoção de uma postura de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação nos livros didáticos de Biologia. Nossos resultados, no entanto, mostram que as exigências do edital não estão materializadas nos livros didáticos. Megid Neto e Fracalanza (2003) alertam que autores e editoras tendem a fazer mudanças pontuais para se adequar às avaliações do MEC, o que pode explicar em parte a aprovação de coleções que não atendem integralmente aos critérios estabelecidos. Como destaca o próprio Guia de Livros Didáticos, as obras aprovadas incluíram boxes e seções de curiosidades para abranger as mudanças exigidas pela lei 10.639/03 (BRASIL, 2014), o que, como o próprio Guia demonstra, não atende à demanda por uma educação mais democrática das relações étnico-raciais.

CONCLUSÕES

Com nossa pesquisa pudemos caracterizar a identidade racial dos modelos anatômicos de três coleções de livros didáticos de Biologia. Constatamos que a maioria dos modelos anatômicos representam pessoas brancas (89,80%) e apenas 7,14% representam pessoas negras. Os números encontrados por nós estão muito distantes da realidade da população negra no país. Segundo os dados do IBGE, cerca de 54% da popu-

⁷ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>. Acesso em: 24 mar. 2019.

lação brasileira é negra, ou seja, a população negra corresponde a cerca da metade da população do país. Os livros estudados nessa pesquisa apresentam a população negra como minoria, omitindo a realidade de identidade racial do Brasil. Essa representação inadequada da população contrasta com as exigências do próprio edital do PNLD 2015, que estabelece a necessidade de se representar de forma adequada a diversidade da população.

Os resultados de nosso trabalho corroboram muitas pesquisas e reflexões teóricas que afirmam que o branco aparece em uma posição de privilégio e que a brancura se tornou um atributo desejável em contraposição ao negro. Confirmamos que ainda há um “[...] imaginário étnico-racial que privilegia a brancura” (BRASIL, 2004, p. 5).

O negro é apresentado como minoria étnica. Como minoria, parece estar presente apenas a título de diversidade, a fim de confirmar o branco como padrão, sujeito universal. O racismo moderno, acentuado pelo racismo científico, construiu uma consciência social em que o corpo negro ocupa um lugar de inferioridade e na qual o branco é o representante universal da espécie humana. Essa construção histórica ainda pode ser verificada em livros didáticos de Biologia, como podemos observar nesta pesquisa. Um dos pontos importantes em educar relações raciais positivas nas Ciências Naturais reside no esforço em desmistificar concepções errôneas construídas ao longo do tempo, além de contribuir para um reconhecimento positivo das identidades negras, indígenas e amarelas. Precisamos ter conhecimento de como as violências simbólicas destroem ontologicamente os grupos historicamente submetidos a tratamentos de assimilação.

A importância do respeito ao corpo, como marca de identidade, é central nessa jornada, pois foi no corpo que as teorias raciais marcaram a inferioridade de todos aqueles que foram classificados como não brancos. Na busca pela humanidade o negro vê a impossibilidade em seu próprio corpo, que é a marca da inferioridade historicamente construída. Inferioridade essa que ganha o *status* de científica com o determinismo biológico dos séculos 18 e 19. Há uma necessidade urgente de percebermos como essas concepções foram historicamente construídas e como elas ainda podem estar materializadas no conhecimento científico do presente e nos saberes escolares. Entender que o ensino de Ciências e Biologia também é influenciado por contexto histórico, social, político, cultural e econômico é fundamental para desvendar as armadilhas racistas reproduzidas sem análise crítica.

REFERÊNCIAS

- AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. *Biologia em Contexto*. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. e Lisboa: Edições 70, 2008. 281p.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: biologia*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014. 80p.
- BRASIL. *Parecer nº 003/2004, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer Homologado. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.
- BRASIL. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2017. 147p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

- CARDOSO-SILVA, Cláudio Benício; OLIVEIRA, Antonio Carlos de. Como os livros didáticos de Biologia abordam as diferentes formas de estimar a biodiversidade? *Ciência & Educação*, v. 19, n. 1, p. 169-180, 2013.
- CICILLINI, Graça Aparecida. Ensino de biologia: o livro didático e a prática pedagógica dos professores no ensino médio. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 29-37, jun. 1997.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 1-16.
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Caraldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164p.
- FRESNEDA, Betina. *Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: avanços e persistências*. 2012. 209p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Rio de Janeiro, 2012.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Revista Inter Ação*, v. 37, n. 1, p. 37-50, 8 jun. 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. Tradução Válter Lelis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 369p. KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. *Ensino de ciências e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2007. 87p.
- LINHARES, Sérgio; GEWANDSNAJDER, Fernando. *Biologia hoje*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- LOPES, Sônia; ROSSO, Sérgio. *Bio*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MACEDO, Elisabeth. Esse corpo das Ciências é o meu? In: MARANDINO, Martha et al. (org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005.
- MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-positões*, v. 17, n. 1, p. 117-136, jan. 2006.
- MARTINS, Isabel. O papel das representações visuais no ensino-aprendizagem de Ciências. In: MOREIRA, A. (Org.). ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 1., 1996, Águas de Lindoia. *Atas* [...]. Águas de Lindoia: Ipec, 1996. p. 294-299.
- MATHIAS, Ana Lucia. *Relações raciais em livros didáticos de Ciências*. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011.
- MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.
- MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. In: FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge (org.). *O livro didático de ciências no Brasil*. Campinas: Komedi, 2006. p. 155-171.
- MENDONÇA, Vivian L. *Biologia*. 2. ed. São Paulo: AJS, 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: PAGE, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.
- MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; MARTINS, Isabel. A recontextualização de discursos da pesquisa em educação em ciências em livros didáticos de ciências: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 15, n. 2, p. 237-257, jan. 2015.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005. 350p. MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 404p.
- NEGRÃO, Esmeral Vailati; PINTO, Regina Pahim. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais; Fundação Carlos Chagas, 1990. 62 p.
- NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. 1998. 146f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PINHÃO, Francine; MARTINS, Isabel. Cidadania e ensino de Ciências: questões para o debate. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 9-29, dez. 2016.
- PRETTO, Nelson de Luca. *A ciência nos livros didáticos*. Salvador: Edufba, 1995. 95p.

- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.* p. 107-130.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. *Estudos Afro-asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 275-289, 2002.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 82p.
- SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. *In: MARANDINO, Martha et al. (org.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.* p. 50-62.
- SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004. 112p.
- SILVA, Auxiliadora Maria Martins. *Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências*. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2005.
- SILVEIRA, Renato. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. *Afro-Ásia*, Salvador, v. 1, n. 23, p. 87-144, jan. 2000.
- SILVÉRIO, Florença Freitas. *A representação social do corpo humano em livros didáticos de Biologia*. 2016. 99p. TCC (Graduação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Bacharelado em Ciências Biológicas, Biologia, Ribeirão Preto, 2016.
- STELLING, Luís Felipe Peçanha. *“Raças humanas” e raças biológicas em livros didáticos de Biologia de Ensino Médio*. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.
- VÉNUS Noire. Direção de Abdellatif Kechiche. França; Bélgica: Mk2, 2010. 2 CD's (162 min), DVD, son., color.
- VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, jul. 2010.
- XAVIER, Márcia Cristina Fernandes; FREIRE, Alexandre de Sá; MORAES, Milton Ozório. A nova (moderna) Biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no Ensino Médio. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006.

COLONIALISMO DO SABER E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Joyce de Sena Lima¹
Rosalvo Nobre Carneiro²

RESUMO

A partir dos aportes teóricos do colonialismo, da colonialidade e da colonização do “mundo do sistema” sobre o “mundo da vida”, os cruzamentos de olhares aqui pensados operam como fundamentos para problematizar as implicações do discurso colonizador no processo de execução da lei nº 10.639/2003. O presente trabalho, de cunho bibliográfico, embasa-se em Anibal Quijano, Sandra Petit e Jürgen Habermas, buscando contribuir à análise da necessidade de professores e professoras apreender o reconhecimento étnico como forma de desconstrução de saberes eurocentrados para a construção de novos paradigmas educacionais inclusivos. Neste sentido, busca-se refletir sobre o ensino das relações étnico-raciais na educação básica e os desafios epistemológicos e práticos de estabelecimento da referida lei. Da mesma forma, pretende-se pensar sobre as possibilidades de enegrecer os planos de aulas dos professores. Assim, o texto traduz-se em inquietações sobre o direito dos educandos de conhecer uma África desestigmatizada e valorizada. Compreendemos, então, que os argumentos discursivos coloniais foram prerrogativas para a exploração do trabalho, a criação de estereótipos e a depreciação da imagem e da autoestima da população negra, bem como se configuraram como obstáculos a saberes sistematizados referentes à história desta população na escola.

Palavras-chave: Colonialismo do saber. Mundo da vida. Lei nº 10.639/2003. Ensino das relações étnico-raciais.

COLONIALISM OF KNOWLEDGE AND ITS IMPLICATIONS FOR THE APPLICATION OF LAW N. 10.639/2003 IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

From the theoretical contributions on colonialism, coloniality, and colonization of the “life-world” by the “system-world,” the crosses of looks discussed here operate as the basis for problematizing the implications of the colonizing discourse during the process of implementing the law No. 10639/2003. The present theoretical work is based on Anibal Quijano, Sandra Petit and Jürgen Habermas, analyzing the need for teachers to learn the ethnic recognition as a form of deconstruction of Euro-centred knowledge, aiming at the construction of new inclusive educational paradigms. In this sense, we seek to reflect on the teaching of ethnic-racial relations in basic education and the epistemological and practical challenges of implementing the aforementioned law are pondered. Likewise, the possibilities of blackening teachers’ lesson plans are discussed. Thus, the text addresses concerns about the right of learners to know a non-stigmatized and valued Africa. In conclusion, we understand that colonial discursive arguments were prerogatives for the exploitation of work, the creation of stereotypes and the depreciation of the image and the self-esteem of the black population, as well as being obstacles to the implantation of systematized knowledge regarding the history of this population in the school.

Keywords: Colonialism of knowledge. Life-world. Law No. 10.639/2003. Teaching of ethnic-racial relations.

RECEBIDO EM: 20/2/2019

ACEITO EM: 1º/4/2019

¹ Geógrafa formada pela Universidade do Estado do Ceará – Uece (2013). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern. joycedesena@gmail.com.

² Geógrafo formado pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2001). Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Pernambuco – Ufpe (2011). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern. rosalvonobre@uenr.br

Os saberes coloniais fazem parte do estado de coisas existentes, portanto conformam a totalidade dos fatos do nosso mundo da vida cotidiano. Tais saberes, suas origens, desenvolvimento e compreensão atuais, no entanto, estão diretamente relacionados à falta de reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos povos africanos e, também, ao que nos foi negado, nesses aparatos histórico-culturais, ao longo do tempo durante o processo de formação territorial do Brasil.

Manuel Correia de Andrade (1996) alertara geógrafos e historiadores para a crescente busca por conhecimentos, no Brasil, sobre o continente africano na década de 90, movimento atrelado à consciência de uma africanidade na cultura brasileira. Assim, a ausência de um sentimento de pertencimento étnico ao Brasil, que apenas tardivamente se constrói enquanto sentido de nação, limitou-se o olhar do “sujeito” brasileiro, ou, ainda, ao não vislumbramento de possibilidades de novas construções teóricas e entendimento da diversidade social.

Por vezes eurocentrado, o saber colonial e, ao mesmo tempo, colonizado, exige, nos dias atuais, avanços e mudanças no âmbito do mundo da educação, particularmente com abordagens voltadas para o ensino das relações étnico-raciais e à execução da lei nº 10.639/2003 na realidade escolar. Neste contexto, dispõe a referida lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileiras serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Licenciatura e História Brasileira.

O dispositivo legal chama atenção e merece cuidado, pois apresenta uma contradição ao afirmar que a História e a Cultura Afro-Brasileiras devem ser ministradas no âmbito de todo o currículo escolar e, ao mesmo tempo, destaca este ensino como prerrogativa especial de algumas áreas como responsáveis por ministrá-la. Neste particular, cabe questionar o papel da Geografia como disciplina escolar e seu olhar sobre as questões da Geografia e Cultura Afro-Brasileiras no contexto de formação do raciocínio geográfico e da aprendizagem espacial.

Nessa “geografia das cores” – branca, preta, amarela, parda ou indígena – os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam redução da população branca e aumento dos que se declaram pardos e pretos da década de 2010 para cá. Em 2016, o percentual dos brancos na população do país foi de 44,2%, dos pardos 46,7% e a dos pretos 8,2% (SARAIVA, 2017).

Neste cenário, completou-se, em 2018, 15 anos de existência da lei nº 10.639/2003, que regulamenta a inclusão no currículo oficial da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Muitas foram as críticas levantadas por sua dificuldade de introdução no âmbito da escola, críticas atreladas, principalmente, à questão da formação docente. Ao mesmo tempo,

reconhece-se avanços no que diz respeito às políticas educacionais por fomentarem o caráter plural da sociedade brasileira por meio da legislação, conquista advinda do movimento negro após tantas tentativas de oportunizar acesso à história e cultura africanas no âmbito da educação formal no Brasil. Para além desse debate quanto às críticas e avanços, busca-se perceber novas possibilidades de alcance do cumprimento da referida lei, o que implica na desconstrução de saberes eurocentrados, na visibilidade de novas culturas e, sobretudo, no reconhecimento de si e do outro.

O presente texto traz subsídios teóricos que operam como fundamentos para problematizar as implicações do discurso colonizador no processo de instituição da lei nº 10.639/2003, das formas como os argumentos da colonização foram prerrogativas para a exploração do trabalho, a criação de estereótipos e a depreciação da imagem e da autoestima da população negra, bem como dos obstáculos na execução de saberes sistematizados referentes à sua história.

Adotou-se o método bibliográfico de pesquisa embasado em concepções que pautam o paradigma contra hegemônico de *decolonização do saber*. Dessa forma, dentre os autores utilizados como referência temos Anibal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2009), cujas visões podem ser ampliadas no contexto da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas (2012a, 2012 b), como forma de possibilitar o reconhecimento do outro e o entendimento com o outro como condição para a *descolonização do mundo da vida*. Neste contexto de reflexões, caberá também compreender o colonialismo do saber numa reflexão acerca das possibilidades de emancipar nossas práticas docentes e de enegrecer nossos planos de aula.

DA COLONIALIDADE DO SABER

Primeiramente cabe discutirmos alguns termos centrais, sendo isto condição e necessidade de compreensão das articulações entre a *teoria do agir comunicativo* e a *teoria da pedagogia decolonial*. Assim, destacam-se a colonização e a descolonização, o colonialismo, a colonialidade e a decolonialidade, na tentativa de elucidar as bases que sustentam a hegemonia epistemológica eurocêntrica e apresentar possibilidades de emancipação numa perspectiva de valorização e compreensão da diversidade epistêmica, com sentido inclusivo, reconhecendo, deste modo, a multiplicidade de saberes.

Os conceitos de colonialismo e colonialidade relacionam-se e aparecem juntos, uma vez que dizem respeito à forma de dominação do poder colonial sobre povos, nações e seus saberes multiculturais. A colonialidade, apesar de mais recente que o colonialismo, apresenta maior profundidade, pois se relaciona às formas modernas de dominação pós-colonial, após séculos de escravidão, e manifesta-se por meio das bases de um racismo estrutural que subalterna saberes, formas de trabalho e falas que atingem as raízes mais profundas de um povo e que sobrevivem apesar da descolonização das colônias (QUIJANO, 2005).

O modo como interpretamos o colonialismo na *pedagogia decolonial* o insere num modelo à vista da geopolítica, estando associado ao controle territorial à moda dos geógrafos, ou como uma negação da soberania popular no caso dos cientistas políticos. Logo, este modo de definir o colonialismo difere da concepção de Jürgen Habermas de colonização como processo de racionalização social.

A colonialidade depreende-se dos seus postulados como uma forma de dominação sobre as instituições sociais, incluindo os modos de conhecer e as formas de *relações intersubjetivas*, que passam a se articular mediadas por meios não linguísticos, como o dinheiro e o poder no modo capitalista de produção. Neste sentido, o que se chama *colonialidade* e *decolonialidade* configura-se por aproximações teórico-conceituais como processos de *colonização* e *descolonização* do mundo da vida em Jürgen Habermas.

Neste ponto, cabe destacar que a teoria da modernidade em Habermas inclui os processos de modernização societária e modernização cultural, associados respectivamente ao mundo do sistema e ao mundo da vida, enquanto sociedade em sentido amplo. Freitag (2005) resume em quatro tipos as transformações ocorridas no tempo, incluindo a diferenciação (visões descentradas de mundo, divisões de tarefas econômicas e políticas), racionalização (transformação das instituições consoante à racionalidade instrumental), autonomização (o despreendimento relativo de um subsistema, como a ciência em relação ao mundo da vida) e dissociação (naturalização da economia e do poder ante os processos sociais da vida cotidiana).

Assim, com a racionalização e a dissociação entre o sistema e o mundo da vida, vislumbra-se a colonização deste por aquele. Ou seja, este processo refere-se à penetração da racionalidade instrumental nas esferas das instituições culturais da sociedade, por meio dos mecanismos de integração social como o “dinheiro” e o “poder”. Como alerta Freitag (2005), porém, isto não significa que estas instituições ou, em outras palavras, as pessoas e os grupos que as formam, deixem de funcionar segundo os princípios básicos de verdade, moralidade e expressividade mediante a ação comunicativa empregada no dia a dia.

Nas palavras de Habermas (2012b), misturando análise fática e metáfora temporal, depreende-se o sentido de colonização do mundo da vida ao afirmar:

Pois, no instante em que os imperativos dos subsistemas autonomizados conseguem levantar seu véu ideológico eles se infiltram no mundo da vida a partir de fora – *como senhores coloniais que se introduzem numa sociedade tribal* –, impondo a assimilação; ademais, as perspectivas difusas da cultura autóctone não se deixam coordenar num ponto que permita entender, a partir da periferia, o jogo desenvolvido pelas metrópoles e pelo mercado mundial (HABERMAS, 2012b, p. 639, grifo nosso).

A dissociação entre sistema e “mundo vital” nas sociedades modernas, com a penetração dos imperativos sistêmicos e a racionalização do mundo da vida, provoca implicações sobre o “esclarecimento” ao transformar em razão técnica formalista, em “cultura de experts”, sem substância ética, o que pode ser enganadora das massas. Essas são as duas “condições necessárias” para o processo de colonização, segundo comentários de Siebeneichler (2003) sobre a teoria habermasiana, ao qual ele acrescenta uma terceira “condição suficiente”, expressa na fragmentação do mundo da vida, em seu esvaziamento cultural e coisificação, na perda de sentido e de liberdade e na subsunção da esfera pública e privada.

Por isso, a profundidade da colonialidade envolve as bases epistêmicas excluídas ou inferiorizadas que estão expressas em textos didáticos, na cultura, nas relações entre os sujeitos, nas veracidades científicas, na autoimagem dos povos, no sentido do que é comum, do que é normal, além de vários outros sentidos atribuídos à modernidade atrelada à ideia de raça.

A ideia de raça, aprofundada como uma “categoria mental da modernidade”, relaciona-se às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, diferenciando-os “biologicamente” em diferentes grupos. As relações sociais fundadas nessa ideia produziram na América novas identidades sociais (negros, índios, mestiços) e redefiniram outras; assim, as configurações das relações sociais foram configurando-se em identidades, à medida que essas foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes (QUIJANO, 2005).

Por vezes, a valorização de saberes eurocêntricos como uma perspectiva hegemônica de dominação do conhecimento, implica formação estrutural de uma base epistemológica excludente que nega o outro e sua cultura. Isso se dá por uma articulação histórica entre raças como um instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico). O eurocentrismo como perspectiva de dominação capaz de categorizar superiores e inferiores, humano e desumano, racional e irracional, estabelece uma ordem de apropriação de saberes que negativa ou anula outros, o que se pode associar à colonialidade do saber (WALSH, 2009).

Com a base epistêmica focalizada geograficamente na Europa, desvalorizando as epistemologias africanas, a geopolítica do conhecimento é uma estratégia da modernidade europeia que reafirmou suas teorias e seus conhecimentos como verdades absolutas que Quijano (2005) trata como “colonialidade do poder”, ou seja, uma forma particular de racionalidade que se torna hegemônica sobre todas as demais formas de conhecimento.

Assim, por exemplo, o conceito de “colonialidade do poder” de Quijano, como explicam Oliveira e Candau (2010), faz referência direta à ocidentalização do mundo, especialmente sobre o mundo do imaginário, portanto, da sociedade e dos indivíduos, ao construir *subjetividades subalternizadas*, a exemplo das raças e dos seus saberes, e reprimir seus “mundos simbólicos”. Consoante Habermas (2012a), os mundos da vida são compartilhados intersubjetivamente e simbolicamente estruturados em tradições culturais dos povos, em normas constitutivas dos grupos sociais e em processos de socialização dos indivíduos pertencentes a estes povos e a estes grupos.

Essa construção de pensamento acaba por dominar não somente os europeus, mas todo o mundo, e se apresenta em um inconsciente imaginário capaz de subalternizar outras formas de conhecimento advindas, por exemplo, da África. Essa dominação de conhecimento, conhecida como eurocentrismo, torna-se também uma perspectiva cognitiva do conjunto daqueles educados por sua hegemonia. Nessa direção, explicitam Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016):

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados (Dussel, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e, posteriormente, na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades (p. 17).

A classificação moderno/colonial ou modernidade-colonialidade contribui com a ideia de exclusão, uma vez que nega e subordina o outro dentro do sistema mundo capitalista, que foi estrategicamente guiado por relações distorcidas de poder econômico e político. Neste cenário, o entendimento sempre é possível, defendendo-se, no entanto, as relações hierárquicas próprias do sistema de poder, que interferem nas relações horizontais dialógicas. Deste modo, os sujeitos, ao invés de se emanciparem, estariam continuamente subordinados à dominação de uns sobre os outros. Esta coisificação dos sujeitos, em razão de interesses egoístas, é própria dos modos de agir estratégicos, atos de fala que visam tanto a influenciar o comportamento do outro quanto à obtenção de “consenso” por via da violência simbólica ou física (HABERMAS, 2009).

As imposições de relações mediadas pelos meios não linguísticos, como o dinheiro e o poder, do mundo do sistema e sobre as pessoas, os grupos e a sociedade como um todo organizado simbolicamente em seus mundos da vida, resulta do processo de colonização, com desdobramentos em nosso inconsciente na forma de domínio e controle dos pensamentos e do comportamento humano. Essas imposições racionais, estrategicamente fabricadas pelo colonizador, foram uma forma violenta de anular as potencialidades culturais africanas, daí a necessidade de estar vigilantes quanto aos discursos, às falas e às ações, ou, ainda, atentarmos às ações de fala, para não anularmos o outro diante da falta de reconhecimento intersubjetivo de sua própria história.

A idealização de uma razão que possibilite a descolonização do mundo da vida ante os imperativos do mundo sistêmico, deve ser buscada na perspectiva da construção e uso do conhecimento, na forma de uma racionalidade comunicativa, dialógica. Seria, portanto, uma razão capaz de compreender e reconhecer o potencial emancipador das relações eu-tu por meio do entendimento do eu com o outro. O entendimento representa, neste caso, a própria tomada de consciência e a ação que permitem apreender o que é imposto por relações assimétricas em um mundo de poder, bem como possibilita nos posicionarmos em relação a esse mundo de poder nas esferas da cultura, das normas sociais e da formação da personalidade.

Pensando nisso, Carneiro e Sá (2007) tem defendido o “espaço público comunicativo” como capaz de promover esta descolonização/emancipação, em que a sua produção e reprodução orientadas para a cidadania se configuram por um sistema de objetos enquanto *formas*, com *funções comunicativamente* construídas por meio de um sistema de ações guiadas pelos processos de obtenção do entendimento mútuo e geradores do consenso racionalmente motivado sobre as questões *estruturantes* de seus mundos da vida. Vem daí, então, a relevância e a necessidade de situarmos essas discussões no horizonte do mundo da vida escolar, ao mesmo tempo em que o relacionamos aos regulamentos legais da sociedade brasileira sobre a História e a Cultura Afro-Brasileiras.

A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS DESAFIOS DE EFETIVAÇÃO

Considerada um avanço significativo na educação brasileira como possibilidade de se repensar as abordagens eurocêntricas, a lei nº 10.639, promulgada em janeiro de 2003, contribui para uma reflexão crítica a respeito do direito do/a educando/a conhecer a História e a Cultura Afro-Brasileiras e estes integrarem aspectos e contextos de sua realidade histórica. Os impasses da sua não efetivação na maioria das escolas públicas ainda vigoram, mas cabe refletir de que maneira esta lei vem sendo executada em sala de aula.

Nesse contexto, chegamos às seguintes indagações: a lei nº 10.639/2003 está sendo efetivamente posta em prática nas escolas? Ou aparece apenas em uma semana, fora da rotina escolar, para comemorar o Dia da Consciência Negra? Cumprem-se, quando é oferecido pela Secretaria de Educação, uma ou duas semanas de formação para os professores sobre as relações étnico-raciais? Ou, ainda, aparecem apenas com a elaboração de projetos nos dias 13 de maio nas áreas de ciências humanas? Pensamos que, se apresentado desta forma, o ensino das relações étnico-raciais converte-se em folclore, e, por isso, logo carece aproximar-se os/as alunos/as de uma realidade e história que lhes pertence e, como tal, precisa ser valorizada e entendida cotidianamente.

Para tanto, faz-se necessário pensar uma nova construção epistemológica que valorize o saber dos povos tradicionais por meio da oralidade e que perceba e reconheça o saber espiritual das comunidades indígenas, em que a ancestralidade seja reconhecida como signo de resistência afrodescendente, que

[...] protagoniza a construção histórico cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução de conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retroalimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Os professores e professoras precisam reconhecer e valorizar os mundos da vida de seus alunos e alunas, isto é, “mundos compartilhados intersubjetivamente” por pessoas, tendo como referência a cultura, os grupos sociais com suas normas e as pessoas de referência para formação de personalidades. Como assinala Habermas (2012a), o mundo da vida forma um contexto de horizontes para os sujeitos socializados e se estrutura pelas tradições culturais, pelas normas socialmente estabelecidas e pela formação das personalidades e identidades dos indivíduos.

Assim, a perspectiva de pertencimento afro remete a uma forma de compartilhamento de um contexto espacial, que é objetivo, intersubjetivo e subjetivo, um mundo da vida particular, captado como parte integrante do todo que é a pessoa vivendo a realidade e as suas percepções construídas na relação com o seu meio, cada vez mais técnico, científico e informacional (SANTOS, 2004). É importante frisar, corroborados em Carneiro e Pinto (2012), que o ensino de Geografia na educação básica no século 21 se relaciona com este meio geográfico, quando estas categorias básicas do fazer docente na atualidade – ciência, técnica e informação – precisam ser abordadas no contexto de articulação entre o mundo vivido e o mundo do sistema pelas interações múltiplas entre eles.

Por isso, ainda consoante Carneiro e Pinto (2012), destaca-se aqui a “densidade comunicacional do espaço”, que se relaciona ao uso da linguagem em sua forma orientada para o entendimento mútuo, no que diz respeito às ações pedagógicas do professor de Geografia ao buscar relacionar como este dado constitutivo do mundo vivido cotidiano dos alunos se relaciona com as densidades técnica, científica e informacional do espaço. Assim sendo, chama-se a atenção diante de um “apagamento histórico” da contribuição científica e da pedagogia relativa à contribuição cultural de raiz africana (PETIT, 2015).

Petit (2015) retrata a existência de um “inconsciente coletivo” que abafa e silencia a referência ao negro ou que mantém essa referência estigmatizada. Esse inconsciente coletivo que negativa e desaprova ciências africanas relacionadas à espiritualidade, à física, à matemática, por exemplo, foi construído pelo poder estratégico de dominação colonial de forma a desvalorizar a ciência africana. Relaciona-se, também, à desvalorização dos saberes sociais próprios de mundos da vida particulares, em uma sociedade cuja ciência virou ideologia e meio de ocultação do controle (HABERMAS, 2009), invalidando, assim, verdades construídas no contexto de culturas tradicionais.

Por isso, práticas racistas são percebidas dentro da escola como reflexo das relações distorcidas e estabelecidas pela sociedade, na forma de “brincadeiras preconceituosas” por parte de outros atores sociais, alunos, alunas ou professores e professoras. Como reflexo social, essas “questões moral-práticas relevantes”, isto é, toda questão passível de ser resolvida pelo consenso, no dizer de Habermas (1989), requer atenção da escola e dos seus sujeitos educacionais.

Espacialmente deve-se atentar para isso, pois, sendo reflexo da sociedade, essas práticas, enquanto atos de falo linguisticamente estruturados, resultam e condicionam processos de segregação e discriminação espacial entre bairros onde as histórias de

construção dos territórios periféricos são marcadas pela marginalização e estigmatização como “territórios negros”. Este contexto não deixa, assim, de se fazer presente no espaço/mundo da vida escolar.

Se vivemos em uma sociedade orientada para a obtenção de consenso sobre tal questão, que é, por sua vez, moralmente relevante à educação, é a forma de transformação social objetivando a formação para a cidadania que tem a capacidade de ofertar às pessoas em formação a possibilidade de desconstruir imagens sociais introjetadas pela cultura racista de superioridade entre grupos humanos (MUNANGA, 2005). Assim, a racionalização do mundo da vida não ocorre apenas a partir de cima, dos processos de colonização, mas também a partir de baixo, da quebra de entraves ao entendimento (HABERMAS, 2009), portanto da própria reconstrução das imagens de mundo e dos saberes socialmente reconhecidos como válidos no tempo histórico e no espaço social.

Nesse contexto de perpetuação do racismo, a tentativa de execução da lei nº 10.639/2003 tornou-se um grande desafio nas escolas. O “racismo estrutural” no Brasil, baseado num sistema meritocrático, agrava as desigualdades. Ao mesmo tempo, há uma demanda por educação advindo da comunidade afro-brasileira, que evidencia a necessidade de reconhecimento expresso na valorização da diversidade e na ressignificação de termos como negro e raça, bem como pela superação do etnocentrismo e da interpretação eurocêntrica da realidade brasileira, da África e dos afro-brasileiros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Recomendava o geógrafo negro Milton Santos (2002), nos anos idos de 2000, que esta questão escorregadia fosse pensada em termos de “ser negro no Brasil, o que é?”, um objeto de olhares vesplos e ambíguos, pois já vislumbrava uma substituição no debate em torno de questões sociais e morais por “referências ao dicionário” e às discussões semânticas sobre preconceito, discriminação e racismo.

Construir uma perspectiva de entendimento do diverso promoveria, certamente, o resgate da ancestralidade afro dos alunos e alunas e professores e professoras. Para tanto, almeja-se uma forma de diálogo aberto e facilitador para execução da lei nº 10.639/2003 na escola pública. Passa-se, assim, pela possibilidade de aproximação e descoberta das suas raízes africanas no contexto histórico e geográfico das áreas periféricas atreladas à construção do conhecimento como processo que, partindo do ensinar e do aprender, aparece como momentos menores do processo de reconhecimento (FREIRE, 2015).

Nesse sentido, é importante que alunos e alunas possam se reconhecer enquanto sujeitos capazes de transformar seus espaços e que os educadores estejam dispostos a aprender a aprender, numa perspectiva de descolonizar-se do saber escravizador de domínio de valorização eurocêntrica que negativa a história africana. A “descolonialidade representa uma estratégia de libertação”, pautada na reconstrução do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A disposição dos professores e professoras é levantada no sentido de apropriar-se de sua história e isso é, muitas vezes, conflituoso, pois requer resgatar uma identidade própria do ser, de seus laços familiares, de sua forma de se ver no mundo, de ter de res-

gatar em si questões do passado que refletem em suas ações do presente. Muitas vezes, esse resgate traz consigo simbologias do concreto por vezes esquecidas ou negadas durante o tempo.

Africanidades brasileiras são conjuntos de raízes e culturas trazidas da África durante o processo de escravidão que se fazem presentes na nossa formação cultural, muitas vezes expressas, praticadas ou vivenciadas no cotidiano de negros/as e de não negros/as. “Os marcadores de africanidades ajudam a aproximar pessoas, pois eles identificam as africanidades como elementos presentes no processo civilizatório que afetam negros e não negros, opondo-se aos modelos que tentam subalternizar nossos corpos afros ancestrais” (PETTIT; FARIAS, 2015).

Dentre estes marcadores, chamamos atenção para a “história do lugar de pertencimento”, resgatando as simbologias territoriais identificadas por locais afromarcados, que fazem parte da história individual, que é, por vezes, negativada. As pessoas negras, referências da família e da comunidade, também são apontadas como marcadores de africanidade. Essas referências, além de serem identificadas, devem ser valorizadas, à medida que trazem consigo ensinamentos herdados e que podem ser repassados para as gerações seguintes como forma de reconhecimento da negritude presente dentro da comunidade, proporcionando a valorização dos mais velhos (senhoridade) enquanto atitude fundamental na perpetuação da cultura de um lugar.

As práticas de saúde e de cura, utilizando ervas medicinais ou rituais de cura, como benzer para afastar uma dor de cabeça ou dor intestinal, são práticas presentes no cotidiano e que, usualmente, não são valorizadas, mesmo que se recorra a elas frequentemente, seja um chá, um banho de plantas medicinais, seja inalação de ervas, demonstrando a relação cíclica com a natureza, evidenciada na cultura africana. Nessa conexão histórico/cultural com a cultura africana, os territórios afromarcados – como os espaços de terreiros de umbanda e candomblé, comunidades quilombolas, lugares místicos e simbólicos relacionados à espiritualidade – expressam o sentido de pertencimento africano referindo-se às formas de conviver e de relações comunitárias, o que contribui para dimensionar o quanto de africanidade está presente nesses locais.

Os marcadores podem ser ampliados e “[...] relacionam-se profundamente com as histórias e as memórias dos sujeitos e de seus antepassados. Cada um deles desperta um sentido ou um sentimento relativo ao nosso pertencimento e às influências da Mão África no cotidiano, na nossa cultura” (PETTIT; FARIAS, 2015, p. 140). São esses significados que precisam ser valorizados e produzidos numa perspectiva de construção de identidade, dos valores do lar e da segurança afetiva, reconhecendo a ancestralidade dentro da história individual, do contexto vivido, da relação com a natureza e dos laços familiares.

ENEGRECIMENTO DOS PLANOS DE AULA

Enegrecer nossos planos de aula na educação básica de ensino se constitui uma tarefa desafiante, pois diz respeito ao reconhecimento de si – dos contextos individuais – para se chegar ao alcance do outro. Esse enegrecimento significa evidenciar, nos conteúdos abordados em sala, o que de fato remete à história do continente africano, le-

vando em consideração sua cultura, a diversidade entre os povos dos vários países desse lugar, a religiosidade, a dança, a música, o estilo, a partilha e a relação com outros povos; enfim, é relacionar fatos sem deixar lacunas.

Neste debate, propriamente pós-colonial, em que se reorganizam as categorias da *diferença* e da *alteridade*, refletimos, assim, com Pimenta, Sarmento e Azevedo (2007), sobre o que é ou poderá ser a Geografia no contexto de dinamização das discussões sobre a política de lugar: a política de representação relacionada às profundas transformações nas instâncias sociais de produção das subjetividades. Nesta forma de pensar, particularmente perguntamos sobre a geografia escolar e a educação geográfica – sobre o que são hoje e o que podem vir a ser.

É necessário, então, pensar uma educação voltada para o diálogo, que atue valorizando e ensinando a história contada desde os sujeitos que a vivenciam. A África não pode ser abordada (como acontece em muitas aulas) somente como atribuição às mazelas ou relacionada aos processos de escravidão: sair desse lugar é agenciar uma educação que pensa e promove as relações étnico-raciais, que almeja e busca uma comunidade/sociedade que valoriza e respeita o outro em suas singularidades e diversidade (MACHADO, 2014).

É importante reforçar que o parecer da lei nº 10.639/2003, apesar de enfatizar o ensino das relações étnico-raciais nas disciplinas como Educação Artística, Literatura e História do Brasil, evidencia que isso deverá ser desenvolvido no cotidiano escolar e ministrado no âmbito de todo o currículo escolar. Dessa forma, a interdisciplinaridade faz-se fundamental nesse processo, uma vez que requer uma reflexão não somente em torno dos conteúdos e sua integração com outras áreas de conhecimento, mas, também, com a inter-relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos/as e professores/as. Essa troca de conhecimento envolve respeito às verdades relativas a cada disciplina, e a pretensão em aplicá-la na escola perpassa pelo rearranjo dos conteúdos (FAZENDA, 2011).

Respeitar a verdade de cada disciplina está no reconhecimento desta e do outro. A inter-relação entre os sujeitos no cotidiano escolar é uma tarefa que envolve não sómente esforços individuais por parte dos professores/as, mas também o seu reconhecimento. Atribuir a responsabilidade do ensino das relações étnico-raciais aos professores da área de ciências humanas, tais como geografia, história, filosofia e sociologia, é uma forma de desrespeitar as epistemologias africanas na medida em que não se reconhece a importância das contribuições dessas nas ciências exatas, na matemática e na linguagem.

Não se trata, portanto, de enxergar o ensino das relações étnico-raciais numa abordagem temática sobre África, africanidades ou negros; trata-se de vivenciar estas relações cotidianamente no ambiente escolar e de valorizar os contextos dos alunos e alunas e sua relação com as africanidades, resgatando a história que nos pertence enquanto afrodescendentes. Isso requer uma análise crítica de cada professor e professora quanto ao que nos foi imposto nos nossos cursos de formação, pois as universidades também negativam o que é atribuído ao negro, à África e ao que herdamos dos nossos antepassados.

No espaço escolar, os livros didáticos, em sua maioria, não contemplam uma literatura negra; logo, os alunos e alunas não se enxergam nas leituras, pois seus contextos são excluídos dos conteúdos. Muitas vezes a questão da africanidade é trazida quando se abordam questões relacionadas ao racismo, ou quando se aborda o continente africano no viés físico e de localização. Nesse sentido, enegrecer nossas aulas também é romper com estruturas de dominação do saber, já consolidadas em formas de burocratização do poder que alimentam a reprodução do mundo do sistema, numa razão instrumentalizada orientada para fins particulares, eficientes, causais, a partir de intervenções no mundo dos estados de coisas existentes (HABERMAS, 2012a).

Por outro lado, há uma contrarracionalidade, no dizer de Santos (2004), a esta racionalidade hegemônica, instrumental, egocêntrica e egoísta, que adviria da racionalidade dos processos de entendimento mútuo, os quais se medem pelas condições de validade exigidas nos atos de fala e que podem ser resgatadas discursivamente (HABERMAS, 2012a), pretensões de validade implícitas nas ações que são as falas dos sujeitos sociais, conforme verdades (mundo objetivo social), correções normativas (mundo intersubjetivo social) e as veracidades (mundo subjetivo pessoal). Assim, propõe-se o entendimento por meio do uso da linguagem em atos de fala e pelo questionamento e busca de acordo sobre estas pretensões de validade. Por conseguinte, uma educação amparada em contextos de desenvolvimento do agir comunicativo promoveria a compreensão do que é dito pelo interlocutor, o reconhecimento do que é pronunciado por ele e o entendimento com o outro.

Toma-se aqui como exemplo uma suposta aula de geografia na turma do oitavo ano do Ensino Fundamental: as abordagens trazidas no livro didático “Expedições geográficas” (ADAS; ADAS, 2015), no capítulo 1, com o tema “Continentes e os oceanos”. O professor poderia não evidenciar a África e até achar desnecessário esse contexto, porém, estabelecer um critério histórico-cultural em que valorizasse fatores de formação de povos, além de fatores naturais para estudar os continentes, sem descartar a importância da Europa e Ásia nesse processo de formação, é uma forma pertinente de abordagem dos conteúdos, podendo ser utilizado e contextualizado de diversos e outros modos, sem a necessidade de tematizar os assuntos, incorporando-se a África em temas já trazidos nos livros didáticos.

Outros exemplos de conteúdos podem ser contextualizados com o ensino das relações étnico-raciais em diversas disciplinas, porém é relevante refletir de que forma esses contextos podem ser utilizados sem que se repitam estratégias dos colonizadores. As imposições de falas e de verdades absolutas não proporcionam o alcance de entendimento que se quer.

Sinalizamos, assim, a importância de o/a professor/a se fazer parte desse processo de construção de saberes. Isso diz respeito às verdades que estabelecemos no mundo social, às veracidades que têm relação com as subjetividades e como enxergamos tais conteúdos. Relacionar os conteúdos em sala de aula com o ensino das relações étnico-raciais é descolonizar-se, resgatando nossas histórias individuais. Se não sabemos quem somos, como iremos entender o outro? O que está sendo ensinado aos professores e professoras nas academias? O que é oferecido como construção de saber a uma

classe tão subalternizada socialmente como é a do/a professor/a no Brasil, em seus vários contextos? Como desapegar-se de conhecimentos eurocentrados se sempre lhes foi negado reconhecer-se fora deles?

Essas inquietações relacionam-se aos desafios de instituição da lei nº 10.639/2003 e dizem respeito às afirmações de identidades por intermédio de ser e estar no mundo. Um dos passos para superação dessa dominação epistemológica está na conscientização de que o outro existe em sua diversidade e que o ponto de partida está no reconhecimento e na aceitação por meio do diálogo.

Paulo Freire (2015) reafirma os ensinamentos que vivenciou na África, pois o encontro e entendimento com o outro lá existentes demonstraram-lhe os conhecimentos ontológicos de percepção do mundo, e que aparecem em sua obra e na teoria dialógica proposta em sua literatura a serviço da valorização dos saberes populares. O grande respeito que se tem aos mais velhos e aos ancestrais, na tentativa de preservação da cultura, o respeito ao outro e a seus laços familiares, são práticas vivenciadas em países africanos. O autor defende ainda que, para avançarmos nesse sentido, a luta precisa ganhar unidade e que não há emancipação, de si e do outro, sem uma unidade na diversidade. Reconhecer que as minorias são maioria é um caminho que passa por assumir as semelhanças entre si, e não somente as diferenças, criando a unidade.

O amadurecimento das ideias também diz respeito à identidade individual, referindo-se à desconstrução de falas, às imposições de valores, de ideais de lutas não contextualizadas sobre oprimir e excluir o outro. A sala de aula é espaço de desconstrução e construção de conhecimento. Dessa forma, é o espaço capaz de atingir transformação social, desde que haja diálogos democráticos que alcancem o consenso e o reconhecimento do que se diz. Assim, consoante Carneiro e Sá (2007), a produção e a reprodução do espaço devem ser pensadas em termos da adoção e mobilização da razão e das ações comunicativas pelas pessoas, enquanto formas de *contrarracionalidade* e *contrafinalidades* aos processos de colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade do saber trata da forma como se caracteriza a hegemonia do saber eurocêntrico no mundo. Neste artigo, esta é abordada como uma tentativa de melhor compreender estratégias de dominação que, arraigadas em nosso cotidiano, nos aprisionam e, por vezes, nos impedem de reconhecer saberes outros, inferiorizando-os e/ou negativando-os.

Dessa forma, os desafios de instituição da lei nº 10.639/2003 tem relação direta tanto com a desvalorização do que é atribuído ao negro quanto ao processo de monoculturação que se estabeleceu no mundo, implicando racismo estrutural no Brasil e não reconhecimento de si e do outro.

Entende-se que compreender a história individual como forma motivadora para desenvolver projetos inclusivos e de reconhecimento étnico-racial nas escolas não só é visto como uma possibilidade de estabelecimento da lei nº 10.639/2003, mas também para inserir alunos/as em um contexto histórico e cultural que lhes é negado enquanto indivíduos.

Reconhecer e valorizar outras epistemologias é o ponto de partida para pensar na execução da referida lei. Reconhecer as múltiplas identidades em sua diversidade é uma forma de visualizar realidades e contextos muitas vezes excludentes, trazidos nos conteúdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2015.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *O Brasil e a África*. São Paulo: Contexto, 1996.
- BERNADINO-COSTA, José; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.
- CARNEIRO, Rosaldo Nobre; PINTO, Francisco Ringostar. Meio técnico-científico-informacional e comunicacional e ensino de geografia. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 3., 2012, Campina Grande. *Anais* [...]. Campina Grande: UFCG, 2012. p. 1-9. Ano III, v. 1, n. 1.
- CARNEIRO, Rosaldo Nobre; SÁ, Alcindo José de. A produção social pública dos lugares numa perspectiva comunicativa como contraponto à produção social privada. In: SÁ, Alcindo José de (org.) *Por uma Geografia sem cárceres públicos ou privados*. Recife: UFPE, 2007. p. 324-335.
- FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREITAG, Barbara. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. V. 1.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. V. 2.
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciências como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. *Para uma reconstrução do materialismo histórico*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- MACHADO, Adilbenia Freire. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e Cultura africana e afro-brasileira*. 2014, 240f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da Ancestralidade. *Entre Lugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, v. 1, p. 1-10, 2009.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.
- PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: Ed. Uece, 2015.
- PETIT, Sandra Haydée; FARÍAS, Maria Kellynia. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores de africinidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. In: MACHADO, Adilbenia Freire; FARÍAS, Maria Kellynia; PETIT, Sandra Haydée (org.). *Memórias de Baobá II*. Fortaleza: Imprecep, 2015.
- PIMENTA, Jose Ramiro; SARMENTO, João; AZEVEDO, Ana Francisca. As geografias pós-colonais. In: PIMENTA, Jose Ramiro; SARMENTO, João; AZEVEDO, Ana Francisca (coord.). *Geografia pós-colonial*: ensaios de geografia cultural. Portugal: Figueirinhas, 2007. p. 11-30.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialismo do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Clacso – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.* Organização Vagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002.

SARAIVA, Adriana. *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos.* Brasília: Agência IBGE notícias. 24/11/2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CAN-DAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, ESCOLA E IDENTIDADE ÉTNICA: O Que Revelam Dissertações de Mestres Indígenas em Mato Grosso do Sul?

Thiago Moessa Alves¹
Klinger Ciríaco²

RESUMO

Analisamos neste artigo duas narrativas de mestres indígenas em decorrência dos resultados de suas dissertações vinculadas a uma universidade pública. O papel da escola indígena na busca pela ressignificação das identidades étnicas em Mato Grosso do Sul (MS) está no cerne da questão geradora do tema debatido. Para este fim, destacamos o debate a partir das produções científicas de dois colaboradores, bem como por entrevistas concedidas por estes pesquisadores. A perspectiva metodológica de tratamento dos dados é a pesquisa qualitativa em educação de caráter descritivo-analítico. As análises apontaram que a escola é vista pelos sujeitos como uma instituição fundamental aliada à luta por direitos essenciais negados aos povos indígenas, fato emergente e recorrente das narrativas eleitas como objeto de estudo aqui apresentado.

Palavras-chave: Interculturalidade. Identidade indígena. Escola indígena. Educação multicultural e bilíngue.

INTERCULTURAL DIALOGUES, SCHOOL AND ETHNIC IDENTITY: WHAT DOES INDIGENOUS MASTERS' DISSERTATIONS SHOW IN MATO GROSSO DO SUL?

ABSTRACT

It is analyzed in this article two indigenous masters' narratives resulting from their dissertations linked to a public university. At the heart of the issue that generates the theme discussed is the role of the indigenous school in the search for the re-signification of ethnic identities in Mato Grosso do Sul (Brazil). To this end, we highlight the debate based on the scientific productions of two collaborators, as well as interviews given by these researchers. The methodological perspective of data treatment is qualitative research in education in descriptive-analytical type. The analyzes pointed out that the school is seen by the subjects as a fundamental institution allied with the search for essential rights denied to the indigenous peoples, emergent and recurrent fact of the narratives chosen as object of study presented here.

Keywords: Interculturality. Indigenous identity. Indigenous school. Multicultural and bilingual education.

RECEBIDO EM: 15/2/2019

ACEITO EM: 24/4/2019

¹ Doutorando em Educação pela Unesp de Presidente Prudente-SP. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – e licenciado em Letras pelas Faculdades Integradas de Naviraí – Finav. t_moessa@hotmail.com

² Professor-adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Doutor e mestre em Educação pela Unesp de Presidente Prudente-SP. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Inma da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande. ciriaklinger@gmail.com

Temos como propósito apresentar resultados de uma investigação, realizada no período de 2011 a 2014, em que se pretendeu compreender o processo da formação da identidade indígena no Mato Grosso do Sul (MS) com base em dissertações produzidas por professores/pesquisadores indígenas – um deles da etnia Kaiowá, o outro Terena – bem como em entrevistas realizadas com estes mestres que tiveram seus trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras (PPGL) e em História (PPGH), ambos na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O estudo a que nos referimos foi desenvolvido pelo primeiro autor (ALVES, 2014)³ e revisitado teoricamente pelo segundo autor, com base na perspectiva dialógica das possibilidades de inserção da interculturalidade na discussão. Os dados evidenciam a escola como instituição com papel central na busca pela ressignificação das identidades por parte das comunidades cujos professores têm relação de pertencimento. Busca-se, portanto, no recorte deste artigo, compreender os esforços direcionados à escola para ressignificar a identidade étnica dos sujeitos tanto institucionalmente quanto da comunidade na qual se inserem.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), em 2010 a população autodeclarada indígena no Brasil ultrapassava 890.000 pessoas. Desse quantitativo, aproximadamente 36,2% reside em área urbana, o que corresponde a um número próximo a 380.000 indígenas vivendo nas cidades. Com o crescente processo de migração de famílias indígenas, há um aumento considerável no atendimento dessa população nas escolas públicas urbanas, o que demanda a proposição de políticas públicas que atentem e atendam às diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas nas aldeias e fora delas (MELO *et al.*, 2018).

Mangolim (1997) explica que os indígenas Terena, no Mato Grosso do Sul, estão distribuídos nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Miranda, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Rochedo, Nioaque e Dourados. Em outro estudo, o mesmo autor (1993) elucida a cordialidade como estratégia de sobrevivência adotada pelos Terena, fato que os levou a manterem contato aproximado tanto com outros povos indígenas quanto com não indígenas e, por isso, terem adotado práticas culturais de outros povos sem, no entanto, abandonarem elementos profundos que lhes dão coesão como um povo.

Colman (2015, p. 3-4) considera que no Brasil

[...] a população guarani está dividida em três grupos sócio-linguístico-culturais: Ñandeva, Kaiowá e Mbyá; vivem em centenas de aldeias espalhadas por mais de 100 municípios brasileiros, localizados em sete Estados das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

³ Pesquisa orientada professora doutora Maria Ceres Pereira junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. t_moessa@hotmail.com

Na conjunta atual, quando do momento da elaboração deste texto, a população Kaiowá e Guarani da região sul do Estado de Mato Grosso do Sul é de 52.000 pessoas (IBGE, 2016). Cavalcante (2013, p. 88) destaca que deste quantitativo “[...] aproximadamente 2.700 vivem em situação de acampamentos à beira de estradas ou em pequenas áreas dentro dos seus antigos territórios, cerca de 38.700 em reservas indígenas criadas pelo SPI [Serviço de Proteção aos Índios] nas décadas de 1910 e 1920, e 11.000 em terras indígenas demarcadas após os anos 1980”.

Esses dados são bastante conservadores e não computam grande parte da população indígena que vive em áreas urbanas, o que faz considerar que estimular a população guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes formas de assentamentos não seja nenhum exagero (CAVALCANTE, 2013, p. 84).

Em um estudo acerca dos processos interculturais e migratórios da população indígena, Melo *et al.* (2018, p. 1.006) afirmam que entre as hipóteses que se pode levantar para compreender a grande migração de famílias indígenas para o espaço da cidade pode-se apresentar a tese de duas, quais sejam:

[...] 1) A perda do território que se inicia com a chegada da Companhia Matte Laranjeira no pós-guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai, primeira frente de expansão econômica na região sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. 2) A intensa participação dos Kaiowá e Guarani [assim como os Terena] nos processos e ciclos produtivos em Mato Grosso do Sul, sendo possível citar o início dessa participação já na exploração da erva-mate nos anos finais do século XIX, depois passando pelos trabalhos de abertura de estradas e formação da estrutura de muitas das atuais fazendas, conjuntamente com a derrubada de mata e o plantio de pastagem, corte de cana-de-açúcar e outras modalidades de trabalho no campo. Até o momento mais contemporâneo, onde atuam como trabalhadores das usinas de cana-de-açúcar e em postos de trabalhos subalternos em meio à população urbana.

Uma questão fulcral, neste ponto, portanto, é a problematização da ideia ainda muito corrente no senso comum de que o contato dos povos indígenas com o não indígena, o uso da Língua Portuguesa, o trânsito na cidade, uso de celulares, o trabalho remunerado, entre outros fatores, descaracteriza a identidade indígena, como se elementos como estes fossem suficientes para determinar os modos de ser indígena.

Com base nesta leitura, parece ser habitual a afirmação de que as identidades étnicas indígenas são condições que precisam de uma compreensão plural. Desse modo, precisamos ter em mente que o contexto escolar é um espaço-tempo de busca pelo território de pertencimento, como também da construção e marca de uma identidade, pela presença de indígenas na rede escolar e, mais tarde, no Ensino Superior, especificamente (MELO *et al.*, 2018). Não resta dúvida de que isso é uma situação complexa, uma vez que o desafio de “[...] um ambiente multicultural redobra as atenções necessárias para que se construa um espaço educacional de diálogo pautado pela interculturalidade” (MELO *et. al.*, 2018, p. 1.008).

Candau (2008), ao escrever sobre interculturalidade, em uma leitura teórica do assunto, considera que esta define-se como um espaço de “multiculturalidade aberto e interativo” (destaque nosso). Em outras palavras, ao pensarmos sobre o papel da escola

nestes espaços de ir e vir, no choque constante entre o eu e o outro em que os povos indígenas se encontram no Mato Grosso do Sul, é possível afirmar que estamos a falar de uma educação aberta ao exercício de reconhecimento do “outro”, “[...] para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais” (p. 52).

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Em síntese, consideramos essa perspectiva teórica indispensável para se realizar um trabalho, desde os primeiros anos de escolarização dos sujeitos até o ingresso no Ensino Superior e na vida acadêmica em programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados), com vista ao contexto multicultural que o debate teórico e metodológico da academia pode promover na visão de mundo de uma pessoa. Pretendemos, a partir desses apontamentos teóricos iniciais, compreender os esforços direcionados à escola para ressignificar a identidade étnica dos sujeitos tanto no campo institucional quanto no da comunidade em que se inserem.

SÍNTESE DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS E IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES/PESQUISADORES/INDÍGENAS

Conforme já mencionado anteriormente, trata-se de um trabalho de pesquisa desenvolvido pelo primeiro autor e que teve a perspectiva teórica revisitada com o objetivo de contribuir para as questões da interculturalidade com o foco na construção das identidades étnicas dos entrevistados.

Neste espaço investigativo, adotamos a pesquisa qualitativa de caráter descriptivo-analítico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) em que as dissertações produzidas pelos mestres indígenas e entrevistas que nos concederam foram elementos estruturantes para dar visibilidade à indianidade sul-mato-grossense na produção de seus trabalhos defendidos em programas de Mestrado em uma universidade pública do interior do Estado.

Um deles pertencente à etnia Kaiowá, da Aldeia Bororó em Dourados-MS, cursou Mestrado em Letras na UFGD. O outro é Terena, reside na Aldeia Buriti em Dois Irmãos do Buriti-MS e cursou Mestrado em História na mesma instituição.

O mestre Kaiowá

É importante lembrar que o mestre Kaiowá é graduado e mestre em Letras, por isso é frequente sua preocupação sobre aspectos linguísticos. A sua dissertação discorre sobre letramento e bilinguismo na aldeia em que vive. O autor faz isso mostrando o papel da Língua Portuguesa e das línguas étnicas na conjuntura da escola atual, bem como evidenciando o desejo de otimizar a relação entre as línguas nas escolas de sua aldeia.

Exemplo disso é o tom crítico que dá no relato sobre como aprendeu a língua Kaiowá:

[...] na escola tradicional onde estudei, na aldeia, e não era um caso único, a língua indígena era negada. Meus pais também a negaram para mim porque entendiam que ter essa língua causaria transtorno na escola. Tanto meus pais quanto a escola não valorizavam a língua. Eu aprendi a mesma como L2, sempre em situações informais pelo convívio com os falantes da mesma (MACHADO, 2013, p. 12).

Temos nessa narrativa um exemplo sobre como a cultura da Língua Portuguesa oprime outras línguas minoritárias. Há, conforme atesta o autor, variadas situações linguísticas nas aldeias de Dourados: primeiramente, existem aqueles alunos que chegam à escola falando somente as línguas Guarani, Kaiowá ou Terena, dependendo da etnia a qual pertencem; há também aqueles que falam somente a Língua Portuguesa e, por fim, aqueles que falam ambas as línguas. Nesse último conjunto há ainda duas situações, grupos que têm a língua indígena como Língua Materna (LM) e o português como Segunda Língua (L2), ou o contrário.

Ambas essas situações requerem abordagens diferenciadas durante a alfabetização. A inobservância desse contexto linguístico pela escola tem gerado graves problemas educacionais.

[...] os altos índices de reprovação e evasão dos alunos Guarani/Kaiowá eram a desmotivação e desânimo com a prática pedagógica escolar. Quando chegava a época dos encerramentos das aulas, ouvia frases como estas das mães: [...] meu filho reprovou novamente, ele vai sair da escola e ir trabalhar fora, porque já é grande (MACHADO, 2013, p. 12-13).

O mesmo pode ser observado na entrevista:

Ó que nem o ano passado teve salas aí parece que na Tengatuí [...] que reprovaram 70%. Isso não na alfabetização. São salas do 6.º ao 9.º ano, tanto em Língua Portuguesa ou na disciplina de Matemática. Então, você vê? É preocupante [...] (MACHADO, 2013, entrevista).

Nesse ponto, o pesquisador alinha-se a Freinet para propor uma pedagogia que respeite o cenário cultural. Consideramos a proposta de Machado (2013) apropriada ao objeto de estudo do autor, pois esses 70% revelam, a nosso ver, um problema que remonta a uma série de fatores histórico-sociais, mas queremos destacar aqui a falta de identificação entre a escola e a comunidade na qual está inserida, não apenas na questão do monolingüismo, mas também em relação aos conteúdos ministrados. No caso analisado, ao que tudo indica, podemos tecer uma afirmação de que o modelo da escola inserida na aldeia descrita por Machado (2013) não tem uma identidade indígena, conforme o próprio autor sugere nas entrelinhas, o que acaba por gerar a evasão escolar. Ou seja, apesar de geograficamente a escola pertencer à terra indígena, a organização, as práticas ainda são muito orientadas pelo ambiente externo à aldeia.

Entendemos que para o autor a escola é ainda um agente gerador de crise de identidade: “Para a maioria dos Guarani/Kaiowá, a escola tem pouca importância, não tem muito sentido, uma instituição do não índio que adentrou nas comunidades, roubando-lhes a cultura e a língua” (MACHADO, 2013, p. 27). Para respaldar sua concepção de escola “alienadora” o autor recorre à opinião dos pais dos alunos.

“Minha filha foi para a escola e agora não quer ouvir mais meus conselhos. Não sei o que vou fazer”. Muitos pais Kaiowá alegam que as instituições de ensino formal roubam a cultura dos jovens e incorpora nestes valores alheios, como a desobediência e a agressividade. Outra fala é de um [...] pai de três adolescentes que estudam na Escola *Tengatui*: “Hi [...], agora as crianças foram para a escola e aprendeu de tudo, não quer mais obedecer a gente, quer as coisas, lá ele viu de tudo né, filme, celular, computador, quando chega na casa parece filho de branco, não quer nem mais falar guarani” (MACHADO, 2013, p. 27).

A escola indígena, portanto, ao mesmo tempo em que transmite os conhecimentos científicos da cultura da Língua Portuguesa, deve servir de ponte para o resgate da cultura étnica, mas o que observamos na dissertação analisada é que isso não tem ocorrido, uma vez que a escola tem, em grande medida, se pautado pelo ensino dos saberes não indígenas e que estes passam pela língua. É em Língua Portuguesa que os conhecimentos são apresentados. Os saberes tradicionais indígenas não têm espaço nessa escola. A falta de identificação entre escola e comunidade é então mais uma vez denunciada.

A escola formal acaba ficando com a incumbência de promover os ensinos que a comunidade não repassa mais às crianças e jovens. A instituição deve dialogar com duas culturas, a letrada e a informal. Neste cenário, a escola não possui competências para dialogar com essas duas culturas (MACHADO, 2013, p. 50).

No nosso entendimento, um dos aspectos que dificultam essa ponte entre escola e comunidade é a tradição escolar em priorizar a cultura escrita, enquanto que a cultura indígena é essencialmente oral. Ao adentrar nas aldeias a escola não soube se adequar à nova realidade, um dos fatores que geram os altos índices de reprovação nas escolas indígenas citados pelo mestre indígena. Outro fator relevante a ser destacado é o entendimento de que a escola fora transplantada para o cenário indígena com a forma de ser da escola não indígena porque, naquele contexto, não havia tradicionalmente a escola.

Com efeito, a escola já não estava preparada para ensinar os filhos dos proletários que se matricularam após a “democratização do ensino” na década de 80, e, quando analisamos o contexto indígena, percebemos que a situação fica ainda mais crítica.

A tão desejada ponte entre a escola e a comunidade indígena certamente perpassa pela valorização da língua e dos saberes indígenas, incluindo nesse cenário a escola bilíngue, que não segregá a língua étnica.

[...] os indígenas são forçados a serem bilíngues (língua indígena/língua portuguesa), até por necessidades de comunicação e de sobrevivência. É importante frisar que servidores públicos não índios que trabalham com essa comunidade, e que não dominam a língua indígena, tanto nas áreas de saúde, educação, agricultura, órgãos como Funasa (Fundação Nacional de Saúde) e Funai (Fundação Nacional do Índio) se comunicam com os indígenas somente na língua vernácula. Nas áreas de saúde e educação o canal comunicativo é bastante crítico. Nos atendimentos públicos de saúde, pela má expressão dos indivíduos indígenas na língua portuguesa que não conseguem transmitir suas ânsias e necessidades corretamente sobre as enfermidades, ocorrem erros graves na indicação de medicamentos por desentendimento linguístico (MACHADO, 2013, p. 19-20).

Notamos, então, que a importância do trabalho realizado não está limitada ao ambiente escolar, mas estende-se aos variados aspectos que assumem a vida social tanto dentro da reserva quanto fora dela. Da mesma forma, é notável também a consciência de que a escola é um aparelho ideológico a serviço das classes dominantes em detrimento da própria ideologia indígena.

[...] a escola brasileira entrou na aldeia não para formar sujeitos críticos e sim para alienar sujeitos, para ser sujeitos alienados. Se você começar a trabalhar aqui ó. Essas terras aqui eram indígenas. Esses dias passou um cara aqui, nós conversamos com o rapaz. Óh, [...], o *curral de aram* era *deixapirá*. Aqui, perto da UFGD era assim. Ali era assim. Foi colocando os nomes. E se você trabalhar isso na escola vai abrir o horizonte dos meninos. E vai dizendo que essas terras eram nossas. Nós não vamos invadir, nós vamos retomar. E a escola quer isso? Não quer! Eu falo da escola como uma instituição pública do governo (MACHADO, 2013, entrevista).

Nesse sentido, alinhamos a excerto em tela, para além do pensamento freinetiano declarado pelo estudioso, ao pensamento freiriano, pois ambos reivindicam o fim de desigualdades sociais por meio do pensamento crítico e de ações de luta por direitos e resistência à opressão (FREIRE, 1987). Alinhamos também ao pensamento althusseriano a respeito dos aparelhos ideológicos do Estado.

Althusser (1985) assevera que na teoria marxista os aparelhos de Estado servem para assegurar as condições de produção, que, por sua vez, exigem a submissão de toda a sociedade às ideologias das classes dominantes. Instituições como o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., são considerados no marxismo como aparelhos de Estado.

Ao observar que esses aparelhos funcionam com base na violência, Althusser denomina-os de Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), e os diferencia do que nomeia de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que funcionam basicamente pela ideologia. São eles: religioso, escolar, de informação, o cultural, etc.

Desta forma, a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sansões, exclusões, seleção, etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. É assim a Família... Assim o aparelho IE cultural (a censura, para mencionar apenas ela), etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Na tese althusseriana a escola transformou-se no principal AIE, uma vez que

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16.º ano, uma enorme massa de crianças entra na “produção”: são operários, ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os

agentes da exploração (capitalistas, gerentes) os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie [...]) (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

Quando relacionamos a divisão do trabalho de acordo com os anos de escolaridade apresentados por Althusser com os números de reprovação apontados, constatamos que a tese althusseriana está correta. Corroboramos essa tese também quando percebemos que nenhum dos 15 mil habitantes da reserva indígena de Dourados está empregado no centro comercial da cidade. Percebemos, todavia, que empregos como o de corte de cana é basicamente realizado pela mão de obra indígena. Poucas mulheres indígenas trabalham como domésticas e a maioria em escolas indígenas. Elas não estão atuando nas escolas fora da aldeia apesar de terem formação e muitas terem Especialização. Não vemos indígenas como atendentes na loja solidária do *shopping*, mesmo que nesta loja os produtos artesanais sejam confeccionados por indígenas.

Percebemos então como os aparelhos ideológicos são eficientes quando afirmam que é preciso estudar para conseguir um bom emprego ao mesmo tempo em que o Estado não proporciona boa educação ou nem mesmo condições para a permanência do estudante indígena na escola. De fato, o sistema escolar realmente destina o jovem indígena a ser operário ou pequeno camponês, como arguiu Althusser. É tudo previamente articulado pela ideologia capitalista, pois é preciso que haja pessoas para ocupar essas funções que a classe dominante descarta, as que não dão lucro.

Com efeito, existe a escola porque existe a fábrica. A escola existe para qualificar o empregado para atuar na linha de produção, para assegurar as condições de produção e, por fim, o capital.

[...] como se dá esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho no regime capitalista? Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no “local de trabalho” (a aprendizagem na própria produção), porém cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1985, p. 57).

Queremos enfatizar ainda como, segundo Althusser, ocorre o processo de sujeição da classe dominada pela classe dominante:

[...] aprendem-se na escola as regras do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Além de servir como AIE, relacionamos também a escola como uma das instituições que promovem a exclusão de sujeitos da ordem do discurso por meio do sistema de vontade de verdade. A verdade, como teorizou Foucault (2012), é exercida sob pressão e violência, é arbitrada. Cabe à escola, AIE, portanto, difundir a verdade da classe dominante.

Enfim, esses aspectos teóricos apresentados são facilmente identificáveis na dissertação e entrevista do autor. Da mesma forma, o mestre Kaiowá também demonstra conhecimento a respeito da luta ideológica classista que coloca a sociedade indígena em posição de subalternidade.

O Mestre Terena

Assim como o pesquisador Kaiowá, o Terena também propõe a construção de uma escola indígena diferenciada não somente no nome, mas que realmente se identifique com a comunidade indígena, respeitando não só a língua, mas também vários outros aspectos socioculturais envolvidos.

A pesquisa do mestre em História, por outro lado, evidencia o papel da memória dos anciões como elemento que a escola deve utilizar para fortificar a identidade indígena. A principal diferenciação requerida pelo autor consubstancia-se na edificação da educação intercultural.

Assim, entende que a escola indígena deve ser

[...] um espaço institucionalizado no qual a história e a cultura indígenas são valorizadas, revitalizadas e ressignificadas, inclusive com a participação de anciões para o ensino da história Terena às gerações mais jovens (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Por outro lado, ao analisar a escola atual, o historiador aponta os conflitos da escola indígena gerados pelo modelo da escola do não índio.

Essa tensão se expressa em vários níveis e dimensões, desde os conflitos com as estruturas das escolas não indígenas relativos ao currículo, à definição dos dias letivos, à atuação de professores não indígenas, à presença de índios e não índios na mesma sala, ao uso de material didático adequado, ao não domínio das línguas indígenas, etc. Muitos gestores continuam atuando dentro de parâmetros e estruturas dos sistemas dominantes como se todos fossem iguais, ou seja, como se todos fossem não índios e assim negando a identidade do outro (OLIVEIRA, 2013, p. 41).

A constante negação da identidade indígena no ambiente escolar fatalmente culmina no enfraquecimento dessa categoria de identidade. Nesse sentido, do mesmo modo que o mestre Kaiowá, também podemos alinhar o pensamento do mestre Terena à teoria althusseriana. Fazemos isso ao compreender que para o mestre Terena a escola tem servido como meio de ocidentalizar o índio.

Nesses mais de 500 anos de colonização europeia, portanto, a instituição escolar esteve presente, para mais ou para menos, na vida de diversos povos indígenas. Inicialmente, ainda nos tempos coloniais, o objetivo era catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores ocidentalizados. Essa educação sempre esteve ancorada na legislação colonialista que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade sociocultural referente aos povos indígenas (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Constatamos o mesmo neste excerto:

A escolarização dos Terena, portanto, tornou-se um dos fatores que os levaram à perda de elementos da sua cultura, tradições e língua materna. Isso aconteceu no contexto da educação formal imposta pelo SPI. Isso fazia parte da política indigenista que incentivava a transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais (OLIVEIRA, 2013, p. 42-43).

No texto do mestre Terena podemos perceber, portanto, além da escola, o antigo SPI, atual Funai, como um aparelho ideológico de Estado.

Ficou decidido que os índios teriam suas “reservas” delimitadas e controladas por funcionários do governo. Essas reservas sempre foram menores que os territórios anteriormente ocupados por cada nação indígena. E os índios não podiam opinar. Essa proposta de política em relação aos índios começou a ser praticada a partir de 1910, com a criação do então Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente rebatizado de SPI. Sua finalidade seria implantar, gerir e reproduzir tal forma de poder do Estado, assim o fazendo por meio de técnicas, práticas administrativas, normas e leis constituídas de um modo que o governo pudesse denominar o índio, status que se engendra e transforma ao engendrá-lo.[...]

Os índios “selvagens” eram os alvos principais da ação do SPI, não só por obstaculizarem o avanço das frentes de ocupação no interior do país ou se acharem em guerra contra elas, mas também por oferecerem as melhores oportunidades para o trabalho de civilização nessas áreas. A educação formal adequada, por sua vez, os impediria de se transformarem em indivíduos “cheios de defeitos”, como eram percebidos. O SPI deveria monopolizar ao máximo as interações entre indígenas e “civilizados”. O destino final da população indígena seria o mercado de trabalho rural, sob a rubrica de trabalhador nacional, sem distintividade étnica e cultural.

O SPI situava-se, pois, entre os diversos aparelhos de poder que, de modo mais geral, faziam dos povos indígenas a matéria de sua incidência, precavendo e controlando conflitos internos, disciplinando-os e delimitando-os, segundo interesses estratégicos e táticos da administração central (OLIVEIRA, 2013, p. 29-30).

É diante dessas observações que propõe a escola indígena diferenciada, ou educação intercultural. Nela não são valorizados somente os conhecimentos dos não índios, tampouco somente aqueles relacionados à comunidade indígena.

A educação intercultural [...] propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Ainda a respeito da construção da educação diferenciada, sustenta

[...] a questão da escola intercultural e bilíngue só ocorrerá de fato quando a pedagogia indígena entrar na escola. [...] não é mais a escola que tenta se adaptar à vida das aldeias, mas é a própria aldeia, com sua língua, seus costumes, sua maneira de ensinar e suas crenças, que passa a fazer parte do cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2013, p. 44).

É possível perceber que na Aldeia Buriti, a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo está caminhando na direção da conquista da educação intercultural, como mostra o pesquisador:

A proposta de uma escola indígena diferenciada ainda se apresenta como um desafio a ser vencido pela comunidade indígena de Buriti. Por isso é que buscamos nos anciões as maneiras de ensinar os costumes e crenças da comunidade. Isso tem sido cada vez mais feito no espaço da escola formal e esta proposta vem crescendo cada vez mais na comunidade, uma vez que lideranças e professores abraçam juntos os deveres de manter uma educação de qualidade. Além disso, assim o fazem para manter viva a cultura Terena, cultura esta que no passado foi impedida de ser ensinada na escola implantada pelo SPI, mas que hoje em dia vem sendo cada vez valorizada e revitalizada na escola (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Por ora, o estudioso apresenta as seguintes características da Escola Alexina Rosa Figueiredo.

- a. Específica e diferenciada: concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares da comunidade da Aldeia Buriti e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.
- b. Comunitária: conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.
- c. Intercultural: reconhece, valoriza e mantém a diversidade cultural e linguística; promove uma situação de comunicação entre diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas, não considerando uma cultura superior à outra; estimula o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.
- d. Multilíngue: as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são monolíngues em Língua Portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo importante (OLIVEIRA, 2013, p. 61-62).

Os avanços apresentados pela escola indígena têm, aos poucos, assegurado melhores condições de vida para os Terena da Aldeia Buriti. Paulatinamente, eles têm se apropriado dos bens que o letramento pode oferecer.

[...] o aprendizado dos jovens Terena na escrita e leitura em Português fez a liderança. A partir daí os Terena de Buriti passaram a escrever e a enviar cartas e abaixo-assinados às autoridades governamentais reivindicando as áreas que foram esbulhadas por fazendeiros, com a autorização do governo do então Estado do Mato Grosso (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Entre os vários avanços conquistados, certamente a luta pela terra tem recebido um reforço expressivo depois que os Terena de Buriti se tornaram sujeitos letrados. É nesse sentido que destacamos o papel da escolarização como mantenedora dos direitos que a sociedade indígena tanto precisa lutar para conquistar.

Apesar de reconhecer que o modelo escolar tradicional tem agido no sentido de enfraquecer a identidade indígena, tornando-se cada vez mais ocidentalizado, submisso e marginalizado, também destaca o modo como a escola intercultural pode ser utilizada como um instrumento de resistência a essas pressões da sociedade externa à aldeia.

Dominar os códigos que regem a sociedade nacional envolvente não significa, bem entendido, simplesmente render-se a eles, mas, acima de tudo, poder negociar a partir deles. É incluindo-se, fazendo-se presentes na história da sociedade nacional, porém sem abandonar seus costumes tradicionais, ou ao menos a maioria deles, que os índios desejam se fazer respeitar pela diferença. Por isso utilizando-se dos mesmos instrumentos característicos da sociedade ocidentalizada: a palavra escrita, o poder do conhecimento universalmente reconhecido, etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Como mostramos na seção que aborda o cenário das aldeias, o pesquisador afirma que restam somente 30/40 anciões falantes da Língua Terena. Diante desse quadro grave de glotofagia, o pesquisador indígena acredita ainda que a escola é a principal instituição responsável pela revitalização da língua, conforme pode ser observado neste diálogo entre o primeiro autor e o mestre Terena.

Primeiro autor

Mas você fala a língua terena também?

Mestre Terena

Não

Primeiro autor

Nem como segunda língua?

Mestre Terena

Não, nós falamos bem pouco, coisas bem simples.

Primeiro autor

Uma frase ou outra, então?

Mestre Terena

Sim. Essa geração minha, não falante, se preocupou: como nós vamos trazer de volta? É a escola! É trazer o professor, o ancião para praticar com nossos alunos, para que volte, porque hoje ela é segunda língua na escola. A primeira é o Português.

Primeiro autor

Mas e na escola vocês têm disciplina de Inglês, ou têm a Língua Terena?

Mestre Terena

Tem a Língua Terena como segunda língua.

Primeiro autor

E quem ensina?

Mestre Terena

Um professor indígena falante. Isso gera outra briga: hoje as normas de ensino querem um professor habilitado. Como que nós vamos ter um ancião?

Primeiro autor

Um ancião formado em Língua Terena? Isso não existe! (risos)

Mestre Terena

Aí eles querem um professor de Linguística para dar aula. Mas como? Se eu não sou falante, eu posso ser formado em Linguística. Como que eu vou dar aula de Língua Terena? No livro igual é no inglês? Isso nós não queremos! Nós queremos trazer o ancião, a pessoa falante, por isso nós estamos brigando pela escola diferenciada (Entrevista).

Fica evidente também no diálogo apresentado os percalços que ainda precisam ser superados para a construção da escola diferenciada. Notamos que as barreiras ainda existentes dizem respeito muito mais aos aspectos externos à aldeia do que internos, uma vez que os professores Terena estão em processo de formação constante.

As conquistas, por outro lado, não virão de fora para dentro, por isso é de suma importância que os Terena continuem se especializando para conseguirem adentrar nas organizações governamentais, como o MEC por exemplo, e assim conquistarem o direito pleno à educação intercultural com a presença das autoridades indígenas, como os anciões guardadores da memória e da Língua Terena.

Destacamos que os Terena mostram sinais de organização nesse sentido, prova disso é terem conseguido eleger o pesquisador aqui citado como vereador no município de Dois Irmão do Buriti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim resta reconhecer, portanto, os pesquisadores aqui estudados como intelectuais da educação indígena, uma vez que conseguem perceber o papel da escola indígena na sociedade atual e, subversivamente, propõem a criação de um outro modelo, de uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, que realmente tenha identificação com a comunidade indígena e, acima de tudo, esteja a serviço dela.

Salientamos também o comprometimento e militância dos mestres indígenas com seu povo. No caso do mestre Kaiowá, persiste em seu trabalho e tem organizado seminários nas escolas indígenas para discutir sobre o ensino e o currículo diferenciado, bilíngue, para as escolas. Ambos tiveram suas defesas nas aldeias junto com seu povo, marcando o fechamento de suas formações com temas ligados as suas tradições. Um dos pesquisadores tornou-se vereador a pedido das lideranças que entenderam que alguém com maior formação poderia representá-los com mais competência e, de fato, é dessa forma que vem atuando na Câmara de Vereadores.

A escola indígena, assim como as demais, é, portanto, palco de disputas políticas. Nesse sentido, o acesso à Pós-Graduação *stricto sensu* por parte de professores indígenas é fundamental, como é possível perceber nos discursos dos mestres indígenas, para garantir que direitos assegurados na Constituição Federal vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação à educação indígena bilíngue e multicultural sejam garantidos. O que evidencia a necessidade de instituição de políticas públicas educacionais mais efetivas direcionadas aos povos indígenas em todos os níveis do sistema nacional de educação.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, A. H.; PRADO, J. H. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul. *Tellus*, ano 15, n. 29, p. 49-71, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/358/349>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, T. M. *A indianidade sul-mato-grossense: análise da construção da identidade em três dissertações de mestres indígenas produzidas em programas de mestrado da UFGD*. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, MS. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-LETROS/THIAGO%20MOESSA%20ALVES.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 03/1999*.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei n. 8069/90.
- BRASIL. *Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS* (Lei n. 8742/93).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB n. 9394/96).
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbe-du/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classe*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.
- CAVALCANTE, T. L. V. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106620>. Acesso em: 2 ago. 2018.
- COLMAN, R. S. *Guarani retâ e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processo de expulsão no território guarani*. 2015. 240f. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281217/1/Colman_RosaSebastiana_D.pdf. Acesso em: 9 ago. 2018.
- FERREIRA, E. M. L. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)*. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Disponível em: <https://tede.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/tede/244/1/EvaMariaLFerreira.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2012. *Características da população e dos domicílios: resultados do universo brasileiro*. 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/default.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2016. *Panorama da população de Mato Grosso do Sul*. 2016. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MACHADO, J. *Bi-alfabetização e letramento com adultos em Guarani/Português: é possível?* Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, MS, 2013.
- MANGOLIM, O. *Espaço e vida dos índios Terena na Aldeia Limão Verde*. Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 5, ago. 1997. p. 123-162. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/642/529>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- MANGOLIM, O. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos*. Campo Grande, MS: Conselho Indigenista Missionário Regional de Mato Grosso do Sul, 1993. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/povos-indigenas-no-mato-grosso-do-sul-viveremos-por-mais-500-anos>. Acesso em: 1º jan. 2019.
- MELO, J. G. *Identidades fluidas: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea*. 2009. 225f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4722/1/2009_JulianaGoncalvesMelo.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.

- MELO, R. da C.; PRADO, J. H.; CIRÍACO, K. T.; LOPES, B. G.; SANTINO, F. S. Interculturalidade na Educação Infantil: a relação da criança indígena com o contexto educacional urbano. *In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/CPNV*, 10., “História do livro, da leitura e das práticas escolares na educação brasileira: os desafios do tempo presente”. Organizadores G. F. Bezerra, J. H. Prado e S. Matias, S. 2018. Naviraí. *Anais* [...]. Naviraí, MS, 2018. p. 1.004-1.013. ISSN 2178-2431. Disponível em: https://jornadaeducacaonavirai.ufms.br/files/2018/06/ANALIS_2018_X-JORNADA-NAC-EDU_Final.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.
- OLIVEIRA, E. A. *História dos Terena da Aldeia Buriti*: memórias, rituais, educação e luta pela terra. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2013.
- SOBRINHO, R. S. M. Os saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças indígenas uma prática pedagógica dos (des)encontros. *In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (org.). Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011.
- VIEIRA, D. da S. Crianças indígenas na cidade: a educação infantil no Centro Social Mitangue-Nhiri. *In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 10., Tecendo diálogos sobre a pesquisa social. 2012, Maringá. *Anais* [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá; Departamento de Ciências Sociais, 2012.

A MULTIMODALIDADE E A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DO ESPANHOL: Uma Análise do Livro Didático *Cercanía Joven*

Francisca Bruna Oliveira Peixoto¹
Maria Zenaide Valdivino da Silva²

RESUMO

As novas práticas sociais, que vêm emergindo na sociedade, têm dado origem a distintas formas de comunicação e novos letamentos, destacando-se dois tipos de multiplicidades decorrentes da sociedade contemporânea globalizada: a cultural e a textual. Diante disso, é objetivo deste trabalho investigar o modo como o livro didático *Cercanía joven: espanhol* propõe a leitura dos textos multimodais a fim de promover a interculturalidade e o letramento crítico. Para fundamentar nossas análises guiamos-nos pelas leituras de Araújo (2011), Descardeci (2002), Dionísio (2008), Kress e Van Leeuwen (2006), Rojo (2012), García Canclini (2009), Lima (2013), Santos (2004) entre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativa, de natureza qualitativa. O *corpus* da pesquisa é composto pela seção “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”, do volume 1 do livro didático, a partir da qual foram obtidos os seguintes resultados: a referida seção tem como objetivo que o aluno desenvolva um diálogo entre sua cultura e a cultura dos países hispânicos, estabelecendo uma relação de interação e respeito, tal como propõe o princípio da interculturalidade. Em alguns momentos, contudo, foi possível compreender que os textos davam margem para uma exploração multimodal crítica, mas as atividades de interpretação não exploraram esse potencial.

Palavras-chave: Interculturalidade. Letramento multimodal crítico. Livro didático. Língua espanhola.

THE MULTIMODALITY AND INTERCULTURALITY IN SPANISH TEACHING: AN ANALYSIS OF THE TEXTBOOK CERCANÍA JOVEN

ABSTRACT

The new social practices that have emerged in society have given rise to different forms of communication and new literacies, highlighting two types of multiplicities arising from contemporary globalized society: cultural and textual. Therefore, the objective of this work is to investigate how the textbook *Cercanía joven: espanhol* proposes the reading of multimodal texts in order to promote interculturality and critical literacy. In order to base our analyzes, we are guided by Araújo (2011), Descardeci (2002), Dionísio (2008), Kress and Van Leeuwen (2006), Rojo (2012), García Canclini (2009), Santos (2004) among others. From the methodological point of view, this is a descriptive and interpretative research, from a qualitative nature. The *corpus* of the research is composed of the section “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”, from the volume one of the textbook, from which the following results were obtained: that section has as objective that the student develops a dialogue between their culture and the culture of Hispanic countries, establishing a relationship of interaction and respect, as proposed by the principle of alterity. However, at times we could understand that the texts provided scope for critical multimodal exploration, but the interpretation activities did not exploit this potential.

Keywords: Interculturality. Critical multimodal literacy. Textbook. Spanish language.

RECEBIDO EM: 15/2/2019

ACEITO EM: 9/5/2019

¹ Graduada em Letras (habilitação em língua espanhola e suas respectivas literaturas) (2016) e mestre em Ensino – Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE) – Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) (2018) – Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (Cameam) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern. bruniinhaa.peixoto@gmail.com

² Professora-adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern, Campus Avançado Professora. Maria Elisa de Albuquerque Maia (Cameam), lotada no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – Uece (2016), com Estágio Sanduíche realizado na Universidade de Londres (UCL, 2015) – Instituto de Educação (IOE). Mestre em Linguística Aplicada – Uece (2011). Especialista em Língua Inglesa (2008) e graduada em Letras com habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas (2006) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Vice-líder do Grupo Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (Eale, Uern). Possui experiência na área de Linguística Aplicada, atuando com temas como: ensino e aprendizagem de língua inglesa, multimodalidade, multiletramentos, análise e ensino de gêneros textuais, análise de livros didáticos. mariahzenaide@gmail.com

O fenômeno da globalização nos obriga a adaptarmo-nos a um mundo sem fronteiras. Isso, consequentemente, possibilita que estabeleçamos relações com outras culturas, outros costumes, outros povos, outros modos de nos relacionar, de vivermos e vermos o mundo – até mesmo as culturas mais distantes, ainda que estejam do outro lado do mundo. Não há distância física que possa impedir que povos e culturas se inter-relacionem por meio dos múltiplos e novos meios de comunicação, que têm se expandindo cada vez mais, impulsionados pelos recursos tecnológicos, principalmente pela Internet.

No âmbito educacional, especificamente no ensino de línguas estrangeiras, conhecer outras culturas, somente, não basta. O que os alunos necessitam diante de um mundo multicultural no qual vivem, e que cobra isso deles, é possuir um letramento crítico a respeito dessas múltiplas culturas. Tomando por exemplo o ensino de espanhol como língua estrangeira da escola pública brasileira, no qual o livro didático (doravante LD) é o principal material didático utilizado, defendemos que a abordagem dos conteúdos culturais sempre deva se dar a partir dos textos multimodais.³ Por isso acreditamos que, se letrarmos nossos alunos a lerem os textos multimodais que tratem a respeito de cultura, conseguiremos, por consequência, fazer com que eles não só conheçam outras culturas, mas que tenham um olhar crítico e reflexivo a respeito destas, bem como de sua importância para sua formação pessoal e cidadã, promovendo, também, o letramento crítico.

Desse modo, esta pesquisa pretende investigar a abordagem dos textos multimodais utilizada pelo livro didático no que respeita à interculturalidade⁴ e ao letramento multimodal crítico no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Para isso, este estudo propõe-se a averiguar como o livro didático aborda os conteúdos culturais de modo a promover a competência intercultural, a construção de sentido dos textos multimodais e de que modo potencializa os textos multimodais para explorar a relação que se estabelece entre a interculturalidade e o letramento crítico. Diante disso, propomos-nos a responder ao seguinte questionamento geral: Quais as estratégias que a coleção de *Cercanía Joven*: espanhol utiliza para explorar a interculturalidade, a multimodalidade e o letramento crítico?

Temos como objetivo geral investigar como o livro didático *Cercanía joven*: espanhol propõe a leitura dos textos multimodais, que tratam sobre cultura, a fim de promover a interculturalidade e o letramento multimodal crítico. Para alcançarmos tal objetivo é necessário traçar três objetivos específicos: 1. Identificar qual a concepção de cultura que embasa a abordagem dos conteúdos culturais do LD; 2. Investigar de que modo o livro didático *Cercanía joven*: espanhol faz uso dos recursos semióticos para materializar

³ A multimodalidade debruça-se a estudar os textos verbais, juntamente a outros modos semióticos, para apontar que a construção de sentido, nos textos, é construída a partir de diversos recursos semióticos, e que somente o código escrito não consegue abranger a complexidade de sentido que a comunicação, isto é, o texto, necessita para acontecer (PEIXOTO, 2018).

⁴ García Canclini (2009) entende a interculturalidade como a diversidade de culturas em confrontação e entrelaçamento, com relações e trocas em um mundo globalizado.

a presença da competência intercultural em suas seções; 3. Analisar as abordagens que o livro faz dos textos multimodais para explorar a relação entre interculturalidade e letramento crítico.

Visando a sistematizar e melhor compreender as teorias aqui defendidas, iniciamos nossa discussão teórica na próxima seção.

SEMIÓTICA SOCIAL, MULTIMODALIDADE E INTERCULTURALIDADE: Implicações Para o Ensino de Línguas

Antes de iniciarmos a discussão sobre a multimodalidade e a interculturalidade, é fundamental apresentarmos, mesmo que resumidamente, a Semiótica Social, que é a grande área na qual a multimodalidade está calcada. Consideramos que seus princípios justificam a relação que há entre essas áreas, a multimodalidade e a interculturalidade, que vinculam a linguagem a aspectos e a ações dos sujeitos social e culturalmente situados.

Semiótica Social e multimodalidade: alguns princípios

A Semiótica Social, diferente de outras escolas semióticas,⁵ centraliza-se nos interesses dos produtores de significados dos signos, e, por sua vez, são feitos por meio dos recursos de que dispõem os modos, o que, consequentemente, leva a linguagem a se materializar mediante vários recursos, entre eles as imagens, as palavras, os sons, os gestos, entre outros. Esses signos nunca veiculam palavras neutras, mas ideias, intenções, posicionamentos, representações. Kress e van Leeuwen (1996-2006) veem tais representações como um processo no qual os produtores de signos, criança ou adulto, procuram fazer uma representação de algum objeto ou entidade, física ou semiótica, cujos interesses no objeto são complexos, surgindo da história psicológica, social e cultural do produtor de signos e focalizada por um contexto específico.

É neste viés da Semiótica Social que se encontra inserido este estudo, tendo em vista que ela nos ampara com o conceito de multimodalidade, que se constitui como a teoria norteadora deste estudo, juntamente com a interculturalidade. A semiótica defende “que não é possível fazer um estudo satisfatório e compreender completamente um código considerando-o em isolamento, o que conduz à abordagem de modos semióticos, além da linguagem verbal” (PINHEIRO, 2007, p. 29). Os textos apenas podem alcançar a completude de sentido se a leitura realizada considerar todos os modos semióticos pelos quais o texto se efetiva.

Podemos afirmar que, para se compreender os efeitos de sentido gerenciados pelo uso da linguagem, faz-se necessário colocar em evidência o aspecto social, porque somente se chegará ao entendimento dos processos linguísticos se estes forem observados numa dimensão social, haja vista que o sentido jamais poderá ser construído descontextualizado socialmente. Considerar o sentido do código em isolamento seria, pois,

⁵ Kress e van Leeuwen (1996-2006) citam a existência de três escolas de semiótica desenvolvidas na Europa. São elas: a escola de Praga, a escola de Paris e uma terceira escola que segue ideias de Halliday, com a “Linguística Crítica” (1994). Mais tarde, como desenvolvimento da linguística sistêmico-funcional hallidiana, surge, na Austrália, a Semiótica Social. Para uma leitura mais detalhada sobre essas escolas, ver Kress e van Leeuwen (1996-2006).

um equívoco, posto que esse código é construído por um falante que, por natureza, é um ser social que vive inserido em um determinado contexto social e direciona seu código a ouvintes/interlocutores. Estes, consequentemente, também são seres sociais que se encontram inseridos num contexto social. É inquestionável, portanto, a natureza social do código.

Dessa forma, ao pensarmos em semiótica social, precisamos ter em mente o que Silva (2016, p. 53) elencou, baseada nos pressupostos de Kress e van Leeuwen, (1996-2006) e Kress (2010):

- a) indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente formados, situados em ambientes sociais, com recursos culturalmente disponíveis são vistos como agentes na produção de significados e na comunicação; b) os signos são sempre produzidos em uma interação social; c) os signos são motivadas e nunca arbitrárias relações de significado e de forma; d) a relação motivada de forma e de significado está sempre baseada nos interesses dos produtores de signos; e) as formas/significantes que são usadas na produção de significados são feitas numa interação social e se tornam parte dos recursos semióticos de uma dada cultura; f) todos os signos são metafóricos; g) em uma perspectiva multimodal da semiótica social, todos os signos em todos os modos são significativos; h) poder diz respeito a relativas posições sociais.

Como vemos, a semiótica social não dissocia o sujeito de seu contexto, de sua cultura, e, obviamente, sua linguagem e sua interação social estão permeadas por esses aspectos. Ou seja, seus discursos e ideias, concretizados por meio de uma multiplicidade de modos e recursos, têm motivação social e cultural, e, como tal, são sempre significativos, no entanto não sabemos como esses aspectos são tratados em sala de aula. Como afirma Peixoto (2018), é preciso “despertar em nossos alunos a consciência de que a essência de um texto é baseada por interesses particulares, de que há muito mais ali que meramente o código escrito”. A teoria da Semiótica Social busca, desse modo, dar ênfase a “todas as formas de significação da atividade social, marcadamente no campo da política e das estruturas de poder, nas quais há distintos interesses por parte daqueles que produzem textos” (VIEIRA, 2007, p. 10). Dito isto, é evidente que nem mesmo se todos os códigos de nossa língua fossem utilizados, ainda assim somente o modo escrito não conseguiria abranger toda a complexidade de sentido e intencionalidade que se encontra em um texto. Isso quer dizer que, dada a dimensão de significado presente em um texto, seria impossível expressá-lo apenas com o código escrito, uma vez que não caberia de modo algum o sentido de um texto somente em um modo, isto é, o modo escrito, uma vez que todos os textos são, por natureza, multimodais, teoria que se fundou a partir da Semiótica Social, como assume Vieira (2007, p. 10):

Estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

Segundo Van Leeuwen (2011), o termo multimodalidade data de 1920. Surgiu como um termo técnico no novo campo da psicologia da percepção, denotando os efeitos que diferentes percepções sensoriais têm uns sobre outros. Ou seja, a multimoda-

lidade pode ser entendida como o uso de diferentes fontes comunicativas, tais como: língua, imagem, som e música em textos multimodais e em eventos comunicativos. Vemos claramente essa definição em Jewitt (2008), para quem a multimodalidade atende ao significado por intermédio de configurações situadas em imagem, gesto, olhar fixo, postura do corpo, som, escrita, música, discurso, entre outros.

Do ponto de vista multimodal, imagem, ação e outros referem-se a modos como conjuntos organizados de fontes semióticas para fazer sentido. Nesse sentido, texto é usado no sentido amplo do termo e pode ser impresso, em tela, ao vivo, entre outros. Uma variedade de modos pode ser utilizada, como: palavra, imagem, som, música, movimento, vídeo e elementos interativos. Isso significa que o termo “multimodal” reconhece essa variedade de fontes de fazer sentido (Callow, 2013) e ultrapassa os fundamentos tradicionais do letramento impresso.

Por conta dessa grande variedade de modos que hoje se apresenta e das diferentes potencialidades e limites que cada um deles carrega, as teorias sobre o tema advogam por uma prática que privilegie múltiplos modos, isto é, aspectos multimodais que possam prover o aluno de instrumentos que o auxiliem a desenvolver estratégias para ler (entender) textos e seus recursos multimodais, bem como para produzi-los (SILVA, 2016). A partir desses conceitos surgiram trabalhos de grande relevância para a área, dos quais destacamos dois: 1) a Gramática do *Design Visual* (GDV), que sistematiza a composição da linguagem visual de Kress e van Leeuwen (1996-2006), com base na cultura ocidental – fundamenta-se a partir de três metafunções: representacional, interativa e composicional, das quais se originam suas categorias de análise. A metafunção representacional estabelece a relação entre os participantes e aquilo que eles representam; a metafunção interativa estabelece a interação entre o que é representado e o leitor, e a metafunção composicional estabelece a relação entre os elementos que compõem a imagem; 2) o Modelo Mostre-me (*Show me Framework*), de Callow (2008, 2013) que se trata de propostas de como utilizar as imagens em sala de aula – um conjunto de técnicas e procedimentos de natureza didática para direcionar o trabalho com textos multimodais na sala de aula. Os pressupostos da GDV foram ponto de partida para a elaboração do modelo proposto por Callow (2008), no entanto, de forma mais ampla, posto que, além dos aspectos compostionais, explora também os aspectos afetivos e críticos, possíveis de serem despertados na observação e na interpretação de uma imagem.

Em concordância com os autores supracitados, defendemos que, para que um sujeito alcance o letramento indispensável ao seu efetivo engajamento social, precisa não somente saber utilizar a escrita, a leitura, mas também outras habilidades, em diferentes papéis sociais, além de manejar com certa habilidade os componentes fundamentais da escrita, como: letras, palavras, ortografia, regras gramaticais, e ainda ter um mínimo conhecimento de questões mais abrangentes relacionadas a discurso. Como destaca Vieira (2007), seria interessante que, em termos de linguagem visual, por exemplo, agíssemos do mesmo modo. Infelizmente, porém, a ideia de um letramento multimodal ainda é recente. Os professores “ainda não se preocupam em instrumentalizar os sujeitos do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira

a imagem" (VIEIRA, 2007, p. 26). Em contrapartida, os alunos necessitam estar aptos a dominar esses novos multiletramentos que compõem os espaços sociais nos quais eles vivem:

Para abranger esses dois "multi" – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou um conceito novo: *multiletramentos* (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

Como podemos perceber, já não se fala em uma cultura, mas sim em várias culturas. As sociedades contemporâneas estão marcadas por uma "multi", uma multiculturalidade, um conjunto de culturas que se interconectam por meio da multimodalidade, que são as várias facetas e modos pelos quais o texto é construído: por meio dos modos escrito, visual, gráfico, sonoro, vídeos, enfim, não há barreiras para o texto multimodal na era da globalização.

Rojo (2012) nos alerta que o termo multiletramentos direciona dois aspectos relevantes de multiplicidade existentes atualmente em nossa sociedade, sobretudo nas comunidades urbanas: "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (p. 13). Tais multiplicidades são os pilares que conduzem a escrita deste trabalho: a multiplicidade cultural manifestada pela interculturalidade e a multiplicidade semiótica por meio da multimodalidade.

Tendo discutido noções sobre multimodalidade, apresentamos na subseção a seguir o conceito de cultura, de interculturalidade, sua relevância para o ensino e alguns apontamentos sobre o livro didático.

A Interculturalidade e suas Implicações para o Ensino

A cultura passou por um longo processo para alcançar um papel de relevância no ensino de línguas estrangeiras, contudo, embora tenha chegado à sala de aula, isso não implica que seu ensino seja concretizado. Em muitos casos o ensino de cultura ainda carece de abordagens que, com efeito, a contemplam e não a deixem em lugar secundário, na aula de língua estrangeira, configurando-se como as curiosidades sobre países hispânicos, que poderão ou não aparecer no final da aula, caso sobre tempo.

Nesse sentido, a questão cerne em torno do ensino de cultura está relacionada à abordagem pela qual se dá esse ensino. Nesta pesquisa, defendemos que a abordagem dos conteúdos culturais, na aula de língua estrangeira, deva ser conduzida pela interculturalidade. Concordamos com Rajagopalan (2003) e argumentamos que desenvolver nos alunos a competência intercultural é assumir a principal tarefa do ensino de uma língua estrangeira: fazer com que os alunos entrem em contato com uma nova cultura, com costumes e tradições diferentes; fazê-los associar aspectos comuns de sua cultura com aquela que estão aprendendo, respeitando todo o contexto cultural que abrange uma língua. Ainda assumindo a mesma ideia de Rajagopalan (2003, p. 70), consideramos que "o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa

transformar-se em cidadãos do mundo". Nessa perspectiva, a interculturalidade busca mediar os conhecimentos culturais na aula de língua estrangeira de modo a contribuir também para a formação cidadã e crítica do aluno.

Embora o conceito de interculturalidade, segundo Irineu (2014), tenha chegado recentemente no campo de estudos relacionados à cultura e à linguagem, já é possível comprovar a sua importância para o ensino de línguas, por contribuir significativamente no que diz respeito ao ensino dos conteúdos culturais e na formação cidadã e crítica dos alunos. A interculturalidade possui por proposta levar os conteúdos culturais do campo teórico para o prático, no sentido de não apenas depositar nos alunos conhecimentos estanques, mas corroborar em estabelecer uma relação de interação e respeito entre a cultura do aluno e a cultura da língua-alvo.

Para Eloy e Silva (2017, p. 5), o conceito de interculturalidade está constituído a partir da relação "entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural na qual o aprendiz participa e, ao mesmo tempo, reflete sobre sua cultura e sobre a cultura-alvo". O ensino pautado numa concepção intercultural almeja, portanto, não somente discutir os conteúdos culturais da língua-alvo. A intenção majoritária é debater sobre culturas, de modo a contemplar fatores da cultura do aluno e da cultura-alvo, a partir de uma relação de interação e respeito. Percebemos, dessa forma, que no ensino de línguas surge a necessidade de trazer para si a abordagem da interculturalidade, como enfatiza Lima (2013, p. 39):

Emerge a necessidade de se pensar em uma abordagem intercultural para o ensino aprendizagem de línguas, na qual o professor se preocupe em valorizar a cultura dos sujeitos envolvidos neste processo, na busca do desenvolvimento de habilidades que permitam o estabelecimento da comunicação intercultural.

Nessa perspectiva, o processo de ensino de uma língua estrangeira deve ser calçado em uma comunicação intercultural, na qual esse ensino não pode ser realizado de maneira isolada da sua dimensão cultural, visto que a língua de uma nação está fortemente entrelaçada a sua cultura. Díaz (2004, p. 838, grifo da autora) enfatiza essa ideia defendendo que "o termo *lengua* não fará referência somente aos elementos de ordem linguística, mas também a todo um sistema de ação social que implica significados culturais: um código cultural, um modo de interpretar a realidad".⁶ Esse ensino de conteúdos culturais, todavia, não pode acontecer de modo aleatório. A interculturalidade surge, pois, como um fenômeno que vem contribuir nesse ensino, proporcionando ao aluno, além de conhecimento intercultural, reflexões de cunho crítico que ajudarão na sua formação cidadã. Ela propõe que o aluno reflita a respeito do outro e de si mesmo, como defende Irineu (2014, p. 36): "Compreendemos interculturalidade a partir de uma sinalização plausível ao modo de conceber essa nova cultura, híbrida e multifacetada".

Defendemos que, a partir da abordagem intercultural, o aluno poderá aprender, respeitar e relacionar-se com a cultura da língua-alvo, uma vez que "é fundamental para o estabelecimento da comunicação intercultural atentar-se para a conscientização

⁶ Tradução nossa de: "El término *lengua* no se va a referir sólo a los elementos de orden lingüístico, sino también a todo un sistema de acción social que conlleva significados culturales: un código cultural, un modo de interpretar la realidad" (DÍAZ, 2004, p. 838, grifo da autora).

de que os nossos valores culturais não são únicos, buscando conhecer e compreender aquilo que é diferente das nossas referências" (LIMA, 2013, p. 35). Diante desse posicionamento, torna-se evidente que a relação entre distintas culturas possibilita uma melhor compreensão das formas comunicativas da língua-alvo, como também beneficia a relação com sua própria língua materna e com as diferenças culturais existentes ao seu redor, em seu país, como endossa Walesko (2006, p. 35):

Desenvolver competência comunicativa intercultural significa muito mais do que ser comunicativamente competente na língua-alvo: significa integrar língua e cultura, de modo que o aluno adquira, além de habilidades lingüísticas que possibilitem sua comunicação com a cultura-alvo ou com diferentes culturas, a capacidade de relacionar sua cultura nacional com esta(s) outra(s) cultura(s).

Dessa maneira, o aluno é instruído a respeitar as distintas formas de vida, ações, pensamentos, costumes e tradições, resultando em jovens críticos e com uma visão mais ampla a respeito da realidade intercultural que os rodeia. Por tudo isso, defendemos a importância de uma abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras e ressaltamos o papel do LD nesse processo. Embora o professor possa e deva utilizar materiais didáticos complementares, o livro didático continua sendo ainda seu principal recurso, por ser um material comum a ele e a seus alunos. Nesse sentido, o livro didático na condição de recurso principal, utilizado pelo professor para guiar sua prática docente, deve propiciar que a abordagem dos conteúdos culturais se dê pela interculturalidade.

Diante da discussão realizada, é inquestionável a importância de que a abordagem intercultural seja contemplada pelos livros didáticos que são distribuídos para escolas públicas de todo país, tendo em vista que, ao serem responsáveis pelo tipo de ensino que será veiculado a partir de seus direcionamentos, tornam-se também responsáveis pela formação crítica, cidadã e intercultural propiciada aos alunos. Por esse motivo, este trabalho preocupa-se com a posição adotada pelo livro didático em relação às práticas de ensino de línguas estrangeiras numa perspectiva intercultural, especificamente da língua espanhola, por meio dos diversos modos e recursos semióticos disponíveis atualmente.

Na seção a seguir apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos para chegarmos aos resultados deste trabalho.

METODOLOGIA

Este estudo encaixa-se no tipo de pesquisa proposto por Gil (2002, p. 42) como descritiva, uma vez que esta possui "como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Nesta investigação, levantamos dados no LD e os descrevemos à medida que estabelecíamos uma relação entre a interculturalidade, a multimodalidade e a perspectiva crítica.

Podemos, ainda, classificar essa pesquisa como interpretativista, uma vez que, conforme Moita Lopes (1994), a postura desse tipo de pesquisa procurou os significados que compõem a realidade, sustentando que apenas esses podiam ser interpretados.

Seguindo esse paradigma, fizemos a interpretação dos dados coletados, identificamos os significados que compõem a realidade do livro e os interpretamos à luz das teorias discutidas em nosso referencial teórico.

No tocante à abordagem do problema, podemos classificar esta pesquisa de abordagem qualitativa, visto que ela objetivou realizar uma análise interpretativa do livro didático e descrevê-lo, na busca de considerar os dados observados e atribuir significados aos resultados obtidos com a pesquisa.

Por último, afirmamos que a abordagem teórica deste artigo está vinculada à Linguística Aplicada, pelo fato de discutir a linguagem na perspectiva de seu uso, situada e contextualizada socialmente. Realizamos, desse modo, uma investigação na área do ensino, relacionada à prática social, na busca por solucionar problemas. Neste trabalho, a prática social se constituiu como o ensino de línguas, e a análise aqui realizada foi a respeito de uma seção que compõe um LD, que é constituinte dessa prática social. Objetivando deixar nossas contribuições para essa prática social, nesse caso, o ensino da língua espanhola, destacamos a importância da multimodalidade e da competência intercultural, numa perspectiva crítica, como teorias formativas e de grande impacto positivo ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Após o estudo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), elegemos como *corpus*, para esta pesquisa, o livro *Cercanía joven: espanhol*, dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia (2013). Escolhemos essa coleção primeiramente por ser indicada pelo PNLD (2015), como já mencionado. Depois, por ser uma coleção recente, atualizada e adotada em escolas do Rio Grande do Norte. Destacamos que a coleção é utilizada pela Escola Estadual Professora. Maria Edilma de Freitas, da cidade de Pau dos Ferros, espaço escolar no qual obtivemos experiências docentes.

A coleção selecionada está composta por três volumes. Cada volume possui três unidades que se dividem em capítulos e os capítulos em seções. Neste texto vamos trabalhar com a seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”, extraída do volume 1 da coleção do LD. A seguir temos as capas da coleção do livro didático *Cercanía joven: espanhol* (2013):

Figura 1 – Coleção do livro *Cercanía joven* para o Ensino Médio



Para conseguirmos alcançar nossos objetivos elaboramos algumas categorias que nos ajudaram a compor este estudo a respeito do livro didático, que numeramos e delimitamos a seguir:

1. *A concepção de cultura e sua abordagem de ensino adotada pelo livro didático Cercanía joven: espanhol* – Para responder a nossa primeira indagação e conseguirmos identificar qual a concepção de cultura e como se realiza sua abordagem, tomamos como procedimento a leitura e análise dos textos multimodais que compõem a seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” (culturas em diálogo: nosso elo de aproximação). O objetivo foi averiguar se a abordagem dos conteúdos culturais, realizada pelo livro didático, contempla ou não a interculturalidade e verificar os modos semióticos pelos quais essa abordagem é veiculada.
2. *A relação entre os conteúdos interculturais e os modos semióticos nas atividades de leitura da seção “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”* – Para entender qual a relação existente entre conteúdos interculturais e os modos semióticos, selecionamos para estudo e análise as atividades de leitura utilizadas na seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”. O objetivo é descrever, com base na teoria da multimodalidade, como o livro didático estabelece o estudo dos conteúdos culturais a partir das atividades de leitura de textos multissemióticos.
3. *O potencial dos textos multimodais e das atividades de leitura para explorar a interculturalidade de forma crítica na seção “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”* – Por último, à luz da teoria da interculturalidade, numa perspectiva crítica, continuaremos com o foco nas atividades de leitura, porém nos deteremos na análise das atividades de interpretação e de compreensão leitora que são propostas a partir dos textos multimodais, para identificar se o LD consegue, por meio das atividades, explorar a relação entre a interculturalidade, numa perspectiva crítica.

Na seção seguinte utilizamos os procedimentos metodológicos apontados neste capítulo para analisar e discutir a seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” do livro didático *Cercanía joven: espanhol* (volume 1).

A INTERCULTURALIDADE E A MULTIMODALIDADE CONSTRUINDO SENTIDOS NA SEÇÃO CULTURAS EN DIÁLOGO: *Nuestra Cercanía*

Esta seção tem por objetivo responder ao questionamento geral que deu origem e sentido à construção da presente pesquisa. Ao longo desta seção buscamos investigar como o livro didático *Cercanía joven: espanhol* aborda os conteúdos culturais de modo a promover a competência intercultural, a construção de sentido dos textos multimodais e de que maneira potencializa os textos multimodais para explorar a relação que se estabelece entre a interculturalidade e a criticidade.

Para responder a esses questionamentos, como detalhado no item metodológico, optamos por analisar a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía* do volume 1 da coleção do livro didático *Cercanía joven: espanhol*, por ser a seção destinada pelos autores a abordar os conteúdos culturais.

Iniciamos essa análise pelo estudo do título da seção utilizada como *corpus* dessa investigação: *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, equivalente a “Culturas em diálogo: nosso elo de aproximação” (tradução nossa). É interessante notar como o título escolhido para nomear a seção, que será responsável pelo estudo da cultura, no livro didático, já impõe em si uma ideia condizente com os preceitos da interculturalidade, tendo em

vista que essa, no que respeita ao ensino de línguas, vem implicar que o estudo da cultura seja exercido por meio de um diálogo, uma relação de respeito e interação entre a cultura de origem do aluno e a cultura dos povos que falam a língua estrangeira, alvo de sua aprendizagem. O segundo segmento (*nuestra cercanía/nossa aproximação*) segue a mesma linha de raciocínio, induzindo que a cultura é um ponto de encontro e aproximação entre o aluno e a língua-alvo. Passamos, a seguir, à análise da primeira seção.

Inicialmente o livro abre a seção como uma atividade de leitura. O enunciado da questão vem falar a respeito do gênero textual música e sua capacidade de expressar em si concepções sobre uma nação e conseguir retratar a cultura de um lugar. Além disso, o enunciado informa quem é o compositor da música e a fonte de inspiração que a originou. Observemos o enunciado:

Figura 2 – *Cercanía joven: espanhol* (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

Muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar. Escucha una conocida canción popular cubana, “Guantanamera”. Oficialmente, se atribuye la composición musical a José Fernández Díaz, y la inspiración de la letra se basa en los “Versos sencillos”, del poeta cubano José Martí.

Como podemos observar, por meio desse enunciado o livro propõe que, nessa atividade, seja explorado o estudo de uma canção e, nesse estudo, devem ser observados elementos culturais que caracterizam um povo específico e retratam sua história, apontando as lutas sociais que constituíram essa nação, nesse caso, Cuba. Para materializar a identidade cultural do povo cubano o livro lançou mão de textos multimodais,⁷ tendo em vista que, como defendem Cani e Coscarelli (2016, p. 19), “a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formação de gêneros textuais que circulam socialmente”.

Figura 3 – *Cercanía joven: espanhol* (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1

Guantanamera

Guantanamera, guajira guantanamera	Por los pobres de la tierra
Guantanamera, guajira guantanamera	Quiero mis versos dejar
Yo soy un hombre sincero	Por los pobres de la tierra
De donde crece la palma	Quiero yo mis versos dejar
Yo soy un hombre sincero	Porque el arroyo de la sierra
De donde crece la palma	Me complace más que el mar
Y antes de morirme quiero	Guantanamera, guajira guantanamera
Echar mis versos del alma	Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera	Yo soy un hombre sincero
Guantanamera, guajira guantanamera	De donde crece la palma
Mi verso es de un verde claro	Yo soy un hombre sincero
Y de un carmín encendido	De donde crece la palma
Mi verso es de un verde claro	Y antes de morirme quiero
Y de un carmín encendido	Echar mis versos del alma
Mi verso es un ciervo herido	Guantanamera, guajira guantanamera
Que busca en el monte amparo	Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera	Disponible en: < http://letras.mus.br/raices-de-america/783788/ >. Acceso el 20 de septiembre de 2012.
Guantanamera, guajira guantanamera	

⁷ Para esta pesquisa, foram selecionados todos os textos da seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, (extraída do capítulo 2, volume 1 da coleção do LD) que, por natureza, são multimodais, para compor nossas análises.

Como é possível constatar, para apresentar a cultura cubana, o livro utilizou um texto escrito, um sonoro e um visual. O texto escrito, como bem sabemos, por ser verbal não implica dizer que seja monomodal; pelo contrário, a modalidade verbal é apenas mais um meio pelo qual os textos acontecem e, assim como as demais modalidades, exigem uma leitura multimodal. Como endossam Cani e Coscarelli (2016, p. 20), o texto verbal “também requer uma leitura multimodal, em virtude de sua estrutura composicional”. O texto da canção, predominantemente verbal, utiliza recursos gráficos tais como a fonte, o tamanho, a cor e a disposição gráfica em colunas, por exemplo, para construir e emanar sentidos.

Além disso, a disposição do texto em colunas, separadas por estrofes, é um recurso gráfico do modo verbal que permite ao aluno compreender que o texto em questão pode e deve ser lido como uma letra de música ou um poema. Isto é, qualquer aluno que não conheça a letra da música e não tenha prestado atenção ao enunciado da questão, poderá deduzir essa informação pela composição e organização do texto.

Temos, portanto, mais uma modalidade textual presente nessa atividade: o modo sonoro. A comunhão de distintos modos textuais permite ao aluno conceber relações interacionais e estabelecer associações entre os significados por meio de sua composição (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Dessa maneira, “*a multimodalidade* envolve o estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos, como visual, sonoro, gestos e movimento, para mostrar que a significação nos textos é representada de diferentes formas” (ARAÚJO, 2011, p. 15, grifo da autora). Vimos até agora que, para apresentar aspectos culturais, históricos e sociais cubanos, a seção necessitou utilizar distintos recursos multimodais, como o visual, o sonoro e o verbal.

Acreditamos que a dinamicidade dos textos multimodais, escolhidos pelos autores, é um ponto positivo para aproximar os alunos da cultura cubana, uma vez que o faz por meio de uma linguagem dinâmica. Isso ocorre porque os textos multimodais possuem a capacidade de dialogar com seus interlocutores, de estabelecer conexões e diminuir barreiras entre o leitor e seu conteúdo. Essa prática vai ao encontro da concepção de Santos e Meia (2010, p. 316), quando eles assumem que “esses modos se configuram nos textos como recursos semióticos verbais e visuais que reproduzem e constroem estruturas de significados sociais além de estabelecer maior interatividade entre texto e leitor”. Assim, compreendemos que os recursos multissemióticos utilizados no texto verbal, sonoro e visual empregados na atividade 1 à medida que contribuem para a construção da identidade cultural cubana, estabelecem também uma relação interativa com o leitor, isto é, o aluno. Dessa forma, quanto mais modos forem utilizados na construção textual, maior será a produção de significados e a relação de interação entre autor e leitor.

Com relação às propostas de atividades, pudemos notar que o texto imagético foi negligenciado, observando-se que o livro, por meio de suas questões, não propôs que fosse explorada a relação existente entre o texto escrito e o texto imagético. A configuração das atividades em nenhum momento preocupou-se em solicitar ao aluno que estabelecesse uma relação de interação entre o texto imagético, o texto verbal e o texto

sonoro, como se esse não houvesse contribuído e participado na construção de sentidos, isto é, na criação da identidade cultural que foi constituída por intermédio dos textos.

Figura 4 – *Cercanía joven: espanhol* (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1



Se, no entanto, os exercícios propusessem uma análise do texto visual na perspectiva crítica e associada ao modo verbal e sonoro, os alunos poderiam perceber a relação crítica que pode ser estabelecida entre o texto imagético e o texto escrito. Primeiro, seria necessário ler e ouvir a canção "Guantanamera", para, então, refletir sobre as representações culturais que são desenvolvidas e se complementam no modo visual. A música tenta construir a imagem de um homem simples, um homem pobre, vindo do campo, agricultor, que não só vê a natureza como um meio de sobrevivência, mas também a contempla, e possui, por ela, admiração.

O modo visual, por sua vez, usa todo seu potencial para complementar o modo escrito e sonoro, indo ao encontro deste, faz opção por não utilizar cores senão tons escuros, como o preto, o branco e o cinza. Essa escolha gráfica é realizada para construir a característica cultural de simplicidade que se prega no modo escrito, proveniente também da fonte de inspiração do poema "Versos sencillos" (Versos simples). Além disso, o modo visual representa a *modalidade naturalística* da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (1996), o que implica que a imagem seja o mais real possível quanto à visão que teríamos dessa imagem se estivéssemos diante dela, como assumem Lima, Pimenta e Azevedo (2009, p. 103), "quando o preto e branco (PB) era o padrão dominante, em termos de saturação de cor, o PB era considerado um fator de alta modalidade (mais real)". A época em que viveu o compositor corresponde a um período em que "o colorido era usado apenas em gêneros considerados não tão reais, como de fotos postais, filmes musicais, etc." (LIMA; PIMENTA; AZEVEDO, 2009, p. 103), e a isso se justifica as cores utilizadas no texto visual.

O chapéu de palha também é uma escolha do texto visual que possui como propósito agregar sentido, ajudando a constituir a personalidade simples que caracteriza o autor. Por que foi usada essa fotografia do autor com chapéu de palha e não outra? Por que um chapéu de palha? São recursos visuais pelos quais os autores optaram, justamente, para ajudar a compor a ideia de simplicidade que se prega no texto multimodal "Guantanamera", tendo em vista que, por exemplo, o chapéu de palha é uma peça artesanal característica do trabalhador rural, o homem simples que trabalha como agricultor. Isso confirma que "a imagem não é construída de modo inocente, despida

de qualquer sobrecarga ideológica”, como assume Vieira (2007, p. 19). Ou seja, essas escolhas adotadas pelos autores, semelhantes às demais, são constituídas a partir de um conceito ideológico e possuem, em comum, o objetivo de caracterizar e representar o autor da canção, como um sujeito simples, um homem do campo.

A expressão facial do autor da letra da canção, escolhida para compor o texto visual, também é de simplicidade, a mão no queixo sugerindo uma ação pensativa, a cabeça pouco inclinada como se estivesse a admirar o céu, as estrelas, o universo, ou seja, a natureza, e o sorriso sincero e espontâneo são escolhas gráficas do texto visual que vêm complementar as ideias pregadas no modo escrito. Além disso, é possível explorar o conhecimento prévio que os alunos possuem a respeito de Cuba, por meio da dimensão afetiva, proposta pelo modelo *Show me* (CALLOW, 2013), o que corroboraria a construção de interpretações relativas à identidade cultural cubana e proporcionaria reflexões a respeito de como e até que ponto o aluno se identifica com essa cultura.

Figura 5 – *Cercanía joven*: espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1

a) ¿Qué significan estas dos palabras en la canción? Usa un diccionario impreso o virtual y verifica qué significados se adecuan al contexto:

Guajira: _____

Guantanamera: _____

b) ¿Qué versos en la canción describen el amor del guajiro por su tierra?

Ainda no tocante às questões de interpretação, a questão “a” (O que significam essas duas palavras na canção? Use um dicionário impresso ou virtual e verifique que significados se adequam ao contexto) é muito bem pensada e elaborada ao propor a busca de palavras no dicionário, por pedir aos alunos para escreverem seu significado diante do contexto social presente na letra da canção e não tal como está no dicionário.

Acreditamos que, ao fazer isso, o livro dialoga com a semiótica social, ao pregar que a leitura não se resume à decodificação do código escrito, mas abarca os sentidos sociais e os contextos nos quais se encontram, se inserem e se adequam ao texto e interlocutores. A questão “b” propõe ao aluno refletir sobre as relações afetivas que envolvem a cultura de um país. Permite ao aluno atentar à importância da cultura para um povo, para uma nação. A atividade, no entanto, mais uma vez direciona-se ao modo escrito, referindo-se a identificar a relação afetiva nos versos que compõem o texto verbal. Ficamos na expectativa que o LD utilizasse também o texto visual a fim de explorar a dimensão afetiva, proposta pelo modelo *Show me* (CALLOW, 2013). O LD, todavia, não contemplou essa prática.

Na sequência o livro propõe uma atividade de leitura de uma canção de origem brasileira, que também é utilizada como um recurso para descrever e caracterizar aspectos culturais. Entre outras questões apontadas, o texto enaltece a riqueza da natureza brasileira, destaca fatos culturais, citando, por exemplo, o uso da rede, que compõe a cultura do Brasil desde o período colonial. Podemos observar ainda que a letra da canção emana carinho, respeito e amor, um verdadeiro sentimento de patriotismo pelo Brasil.

Figura 6 – *Cercanía joven*; espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 45, v. 1

2. **Q7** En Brasil también hay canciones que expresan el amor por la tierra. Ary Barroso, en 1939, popularizó la canción “Aquarela do Brasil”. Escúchala y señala las palabras que para ti son representativas de tu país y que se podrían representar en una acuarela.

Com essa proposta de atividade, a seção promove a interculturalidade ao apresentar ao aluno aspectos culturais da cultura cubana, como foi mostrado anteriormente, e, na sequência, associar essa cultura aos aspectos culturais próprios de sua nação, isto é, “a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 16). Trabalhar na perspectiva intercultural é, justamente, isso: apresentar ao aluno novas culturas e fazê-lo refletir sobre elas, sobre suas diferenças, e considerar, em seguida, sua cultura própria, estabelecendo uma relação de interação, de respeito, aprendendo que não há uma cultura superior ou inferior, que toda e qualquer cultura, seja ela proveniente de seu país ou não, possui sua riqueza e seu valor inerente.

Figura 7 – *Cercanía joven*; espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 45, v. 1

Aquarela do Brasil

Brasil	Toda canção do meu amor	Brasil, Brasil
Meu Brasil brasileiro	Quero ver a Sa Dona,	Pra mim, pra mim
Meu mulato inzoneiro	caminhando	Esse coqueiro que dá coco
Vou cantar-te nos meus versos	Pelos salões arrastando	Onde eu amarro a minha rede
Ô Brasil, samba que dá	O seu vestido rendado	Nas noites claras de luar
Bamboleio que faz gingar	Brasil, Brasil	Brasil, pra mim
Ô Brasil do meu amor	Pra mim, pra mim	Ah, ouve essas fontes
Terra de Nosso Senhor	Brasil	murmurantes
Brasil, Brasil	Terra boa e gostosa	Onde eu mato a minha sede
Pra mim, pra mim	Da morena sestrosa	E onde a lua vem brincar
Abre a cortina do passado	De olhar indiferente	Ah, este Brasil lindo e trigueiro
Tira a Mãe Preta, do serrado	Ô Brasil, samba que dá	É o meu Brasil, brasileiro
Bota o Rei Congo, no congado	Bamboleio, que faz gingar	Terra de samba e pandeiro
Deixa, cantar de novo o trovador	Ô Brasil, do meu amor	Brasil, Brasil
A merencória luz da lua	Terra de Nosso Senhor	Pra mim, pra mim

Disponible en: <http://www.arybarroso.com.br/sec_musica_letra.php?language=pt_BR&id=34>. Acceso el 8 de octubre de 2012.

Da mesma forma que na letra analisada anteriormente (*Guantanamera*), também na letra da canção Aquarela do Brasil podemos apontar algumas características multis-semióticas. O modo escrito efetiva-se fazendo uso de distintos recursos gráficos, como a fonte, cores, tamanho da fonte e a disposição do texto em colunas e estrofes. O título,

em fonte maior e cor fortemente destacada, diferencia-se das estrofes, que, por sua vez, encontram-se em uma fonte menor e distribuídas em colunas. Tal distribuição permite a esse texto a característica de ser lido como um poema, uma letra de uma canção. Daí a importância dos modos de representação do texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), que direcionam, até mesmo, o tipo de leitura que deve ser realizada.

De acordo com a proposta da atividade de leitura, o aluno deve destacar as palavras representativas de seu país, o que dialoga com a semiótica social, ao acreditar que a construção de sentidos dessas palavras não pode ser dada *a priori*, pois “na teoria da semiótica social, a língua é entendida como arte de um contexto sociocultural, no qual *cultura* em si é entendida como produto de um processo de construção social” (DESCARDECI, 2002, p. 20). Por meio dessa abordagem, será o aluno quem, ao ler o texto, construirá, com base na perspectiva da semiótica social, as representações que determinadas palavras inferem ou não a respeito de seu país.

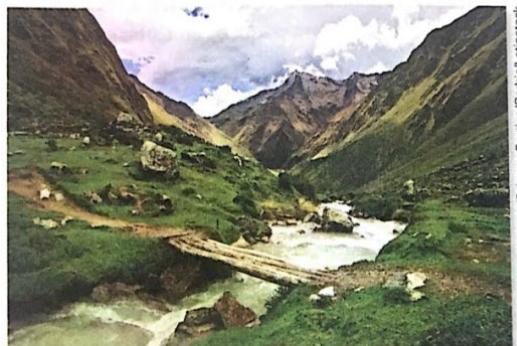
A atividade “a” da interpretação do texto, apresentada na sequência, propõe ao aluno analisar as palavras que aparecem no texto, que na sua leitura lhe pareceram próprias do Brasil. O diferencial dessa questão é o fato de o livro não solicitar que o aluno pontue somente essas palavras, mas pedir-lhe que explique o motivo pelo qual determinada palavra e não outra pareceu-lhe propriamente brasileira. O aluno, ao ser colocado diante de uma questão como essa, só conseguirá contestá-la se considerar a construção de sentidos pelo viés da semiótica social, ou seja, somente pelo uso social da linguagem ele conseguirá explicar o porquê de certas palavras serem propriamente brasileiras.

Figura 8 – *Cercanía joven*: espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 45, v. 1

- a) Explica al resto de la clase qué palabras te parecieron propias de Brasil.
- b) En ambas letras se hace un elogio a la naturaleza del lugar. ¿Con qué imagen describirías cada una de las canciones? Escribe un pie de foto utilizando el nombre de la canción y un verso que la defina.

Na questão “b”, é solicitado ao aluno que escreva legendas para complementar os modos visuais expostos e modos visuais que complementem o texto escrito. Trabalha-se, dessa maneira, a relação entre os modos semióticos verbais e visuais, como constituintes do todo, estabelecendo um diálogo com a premissa de que “aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global texto” (DIONÍSIO, 2008, p. 122). Além disso, o enunciado da questão menciona a inserção da natureza como elemento comum, fonte de admiração e representação cultural entre as culturas cubana e brasileira, o que provoca no aluno reflexões sobre as proximidades existentes entre sua cultura e a cultura cubana, buscando-se promover a interculturalidade.

Figura 9 – *Cercanía joven: espanhol* (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 45, v. 1



Brandon Hauser/Science Faction/Corbis/LatinStock



David Olcesi/Alamy/Other Images

Pie de foto: _____

Pie de foto: _____

A leitura das composições semióticas, apresentadas nesta seção, permite aos alunos inúmeras possibilidades de construção de textos verbais e visuais, como é requisitado pela referida atividade. Vemos, portanto, que o LD passa da leitura visual e atinge a produção textual, dando ênfase a dois modos: o verbal e o visual. No primeiro momento é solicitado ao aluno que escreva um texto verbal para compor os textos imagéticos que lhes são apresentados; inferimos que essa escrita deva ser realizada na perspectiva da semiótica social, isto é, o aluno irá deduzir que uma fotografia representa Cuba e a outra representa o Brasil, não por meio aleatório, mas pelo estudo dos aspectos sociais e culturais que compõem a identidade de cada país.

O mesmo se passa com a segunda tarefa, caminho inverso. Agora ele terá de construir textos imagéticos que dialoguem semioticamente com os textos verbais representativos da cultura cubana e sua própria cultura. Compreendemos que essa atividade propõe ao aluno relacionar os modos verbal e visual a fim de elaborar construções textuais nas quais se estabeleça uma relação entre aspectos culturais cubanos e aspectos de sua própria cultura. Busca-se, com isso, desenvolver práticas que permitam a esse aluno tornar-se um sujeito intercultural, assumindo o que postula Irineu (2014, p. 38): “é exatamente na relação que estabelecemos com a cultura através de seus bens culturais e de quem a prova que aprendemos a ser sujeitos interculturais”.

Por último, sinalizamos a lacuna que os exercícios deixaram ao negligenciar o uso de questões que cobrassem dos alunos reflexão crítica com relação aos textos discutidos na seção. Por exemplo, poderia ser solicitado a eles o estudo da canção *Guatamámera* na perspectiva crítica, com a finalidade de explorar todo o contexto histórico que engloba sua produção e a representação, que se tem nela, de um povo sofrido que luta por igualdade e justiça.

De modo geral, contudo, concluímos que a seção consegue, por meio do uso de textos multimodais, proporcionar aos alunos importantes reflexões críticas e noções de interculturalidade, utilizando, para isso, uma série de textos multimodais. A nossa crítica é com relação às atividades, que, em certos momentos, poderiam expor questões

que exigissem do aluno criticidade e uma leitura aguçada do texto visual, fazendo-o percebê-lo como um modo não apenas ilustrativo, mas complementar aos demais modos e significados.

Concluímos, portanto, que a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, do volume 1 da coleção do LD, propõe que o estudo dos conteúdos culturais seja mediado por uma abordagem intercultural. Para isso, o livro utilizou cinco textos multissemióticos, nos quais foram observados os modos sonoro, visual e verbal.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como o livro didático *Cercanía joven*: espanhol, propõe a leitura dos textos multimodais, que tratam sobre cultura, a fim de promover a interculturalidade e o letramento multimodal crítico. O eixo norteador pautava-se no estudo a respeito das duas multiplicidades decorrentes da sociedade contemporânea globalizada: a cultural e a textual, a partir das abordagens encontradas no livro didático.

Observamos que a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, incumbida por reunir em si os conteúdos culturais de cada unidade do LD, realizou uma abordagem intercultural desses conteúdos, isto é, os conteúdos que tratavam a respeito de cultura não se limitaram a uma parte isolada da unidade no qual se encontravam curiosidades dos países hispânicos, transmitindo-se, desse modo, informações estanques. Pelo contrário, a referida seção buscou, por meio da teoria da interculturalidade, no contexto educacional, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras, abordar os conteúdos culturais de modo a permitir ao aluno um processo dialógico entre a cultura brasileira e a cultura dos países hispânicos, pelo qual os alunos estabeleciam uma relação de interação voltada a respeitar e superar preconceitos culturais, tal como propõe o princípio da interculturalidade.

Sobre a maneira como o livro didático de espanhol *Cercanía joven*: espanhol estabeleceu a relação entre os conteúdos interculturais e os modos semióticos, concluímos que os modos semióticos configuraram-se como imprescindíveis para a abordagem dos conteúdos culturais numa concepção intercultural. O livro didático, como recurso impresso, possuía limitações para explorar os conteúdos culturais, todavia o uso de textos multimodais contribuiu para que a abordagem dos conteúdos culturais se concretizasse por meio de uma abordagem didatizada e acessível ao aluno, permitindo que este se aproximasse da cultura hispânica de maneira intercultural. Entre os recursos utilizados destacou-se o uso dos modos verbal, visual, sonoro e verbo-visual, que em conjunto ajudaram a compor as seções.

Concluímos, desse modo, que a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, do volume 1 do livro didático *Cercanía joven*: espanhol, consegue abranger as duas multiplicidades impostas pela sociedade globalizada, a cultural e a textual, contudo no que diz respeito à promoção do letramento multimodal crítico, em alguns momentos não foi concretizada.

Esse dado resulta preocupante, tendo em vista que o aluno em seu cotidiano irá se deparar com uma gama de textos multimodais que exigirão dele esse letramento multimodal crítico. Não possuindo, pois, essa competência o aluno sentir-se-á, muitas vezes, excluído de certas situações comunicativas que lhe exigirão domínio e habilidades para construção de sentidos oriundos dos textos multimodais. No contexto educacional brasileiro, em que o livro didático configura-se como o recurso de maior alcance ao professor e ao aluno, salientamos seu papel em trazer, para as discussões dos textos, questões oportunas que direcionem a leitura do aluno de modo a conduzir o letramento crítico.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: *Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará*, Fortaleza: Eduece, v. 3. n. 5, 2011.
- CALLOW, J. The shame of text to come Primary English Teaching Association Australia (PETAA). Australia: Laura St; Newtown; NSW 2042, 2013.
- CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, 6 (18), 2008, p. 616-626. Disponível em: <http://facstaff.unca.edu/nrappert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>. Acesso em: 8 maio 2017.
- CANI, B. J.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 15-47.
- DESCARDECI, M. A. de S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD: Educação temática digital*. Campinas: Unicamp, v. 3, n. 2, p. 19-26, 2002.
- DÍAZ, G. C. Los contenidos culturales. In: LOBATO, S. J.; GARGALLO, I. S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Editora Lucerna, 2008. p. 119-132.
- ELOY, C. M. S.; SILVA, E. D. Eu, professor do mundo: a interculturalidade e as prática reflexivas de professores de línguas do unb idiomas. In: *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2017.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IRINEU, L. M. *Latinidade e imagens de si na tradição editorialística do Jornal do Brasil e do Clarín nos séculos XX e XXI: vestígios de mudança e traços de permanência*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.
- JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. In: *Review of Research in Education*. v. 32, p. 241-267, Feb. 2008.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996-2006.
- KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. In: KRESS, G. *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010. p. 54-81.
- LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. (org.). *Incursões semióticas: teoria e prática da gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-116.
- LIMA, T. S. *A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

- PEIXOTO, F. B. O. *O letramento multimodal crítico e a interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ele): uma análise do livro didático Cercanía joven*. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2018.
- PINHEIRO, V. S. *Analizando significados das capas de Revista Raça Brasil: um estudo de caso à luz da Semiótica Social*. 2007. P. 28-67. (Dissertação de Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.
- SANTOS, Z. B. dos.; MEIA, A. C. G. A. de. A produção de textos multimodais: a articulação dos modos semióticos. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, GO: UFG, v. 2, n. 1, p. 304-318, 2010.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4 ed. rev. atual. Flóriana: UFSC, 2005.
- SILVA, M. Z. V. *O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente*. 2016. p. 29-49. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, CE, 2016.
- VAN LEEUWEN, T. *Multimodality*. In: SIMPSON, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.
- VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 9-33.
- WALESKO, A. M. H. *A Interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, 2006.
- Coleção didática de espanhol analisada
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía joven: espanhol*. São Paulo: Edições SM, 2013.

NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS COMO POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Geilsa Costa Santos Baptista¹

Dirlane Gomes e Silva²

Jairo Robles-Piñeros³

RESUMO:

Apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo identificar quais são as possibilidades de diálogo intercultural na educação científica em biologia a partir de narrativas criadas em linguagem verbal e não verbal por estudantes pertencentes às comunidades tradicionais. O estudo teve natureza qualitativa, com análise de conteúdo das narrativas de 35 estudantes agricultores do nível médio em uma escola pública do município de Feira de Santana, Bahia. As análises dos conteúdos dessas narrativas indicam possibilidades de diálogos entre os conhecimentos tradicionais agrícolas e os científicos, com os seguintes conteúdos: interações dos seres humanos com os demais seres vivos; relações ecológicas; aspectos morfológicos dos vegetais; insetos de importância agrícola; o uso de agrotóxicos; saúde dos agricultores; e bioacumulação. Conclui-se que é importante a realização de atividades de ensino envolvendo narrativas dos estudantes, pois facilita a exposição de conhecimentos, a prática pedagógica dialógica e a formação docente neste sentido.

Palavras-chave: Comunidades tradicionais. Narrativas. Diálogo intercultural. Ensino de ciências.

NARRATIVES FROM TRADITIONAL COMMUNITIES STUDENTS AS POSSIBILITY TO INTERCULTURAL DIALOGUE IN SCIENCE TEACHING

ABSTRACT:

We present the results of a qualitative research that aimed to identify the possibilities of intercultural dialogue into scientific education in biology, starting from narratives created in verbal and non-verbal language student's bellowing to traditional communities. This study had a qualitative nature, with content analysis of narratives from 35 farmer students of middle school of a public-school form Feira de Santana, Bahia. The analysis of those narratives shows the possibility of a dialogue between agricultural traditional knowledge and the scientific knowledge onto the next contents: Interactions between human beings and other organisms; ecological relationships; morphological aspects of plants; agricultural importance insects; use of agro-toxic, and farmer health and biomagnification. In conclusion, it's important to lead teaching activities involving student's narratives, due to it improve the knowledge exposition, the dialogical pedagogical practice and the teacher training in this sense.

Keywords: Intercultural dialogue. Narratives. Science teaching. Traditional communities.

RECEBIDO EM: 30/3/2018

ACEITO EM: 8/5/2018

¹ Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1995). Especialização em Saúde Aplicada ao Ensino de Biologia (2000), Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (2007) e Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (2012) pela Universidade Federal da Bahia. Participa como membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec) e da Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia (SBBE). Professora titular no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (Ufba-Uefs). Fundadora e coordenadora do Grupo de Investigações em Etnobiologia e Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia (Gieec-Uefs). <http://lattes.cnpq.br/7440021393447374>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5871-0115>. geilsabaptista@gmail.com

² Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana – Uefs (1994). Especialização em Sistemática de Angiospermas com ênfase na Flora do Nordeste (1999) e Mestrado em Botânica (2002) pela Uefs. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC, Ufba-Uefs). Professora da Rede de Ensino Básico do Estado da Bahia desde 2002. <http://lattes.cnpq.br/9247107454716036>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8894-9063>. dirlanelegs@gmail.com

³ Graduação em Licenciatura em Biologia – Universidad Pedagógica Nacional (2012). Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências – Ufba-Uefs (2016). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências Ufba-Uefs e do Doutorado Interinstitucional em Educação (UDFJC-Colômbia). Membro coordenador do grupo de pesquisa Grupo de Investigações em Etnobiologia e Ensino de Ciências (Ufba-Uefs). Pesquisador e orientador do Grupo de Estudos em Ecologia, Etología, Educação e Conservación (Gecos) da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colômbia (UPTC). <http://lattes.cnpq.br/1434793958389197>. <http://orcid.org/0000-0002-8403-3066>. jairohxcbogota@gmail.com

Dada a realidade de escolas cada vez mais multiculturais que atendem estudantes pertencentes às diversas culturas, torna-se necessário que os professores busquem abordagens comunicativas dialógicas no ensino das ciências; diálogos que sejam interculturais entre a cultura da ciência que está sendo ensinada e as culturas dos estudantes. O diálogo no ensino de ciências é a relação de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes sobre um determinado tema que é objeto de ensino, com exploração de significados culturais (BAPTISTA, 2010), podendo envolver argumentação no sentido de exposição das justificações a partir dos dados em que se baseiam (OSBORNE *et al.*, 2001).

Para Baptista (2012), diálogos interculturais são importantes porque permitem o respeito à diversidade cultural e a aproximação dos estudantes com a cultura da ciência e a sua linguagem, podendo contribuir para que os sujeitos percebam que entre os conhecimentos científicos e os seus conhecimentos podem existir inúmeras relações, sejam elas de semelhanças e/ou de diferenças. Permitem, ainda, o desenvolvimento intelectual, por contribuir para que os estudantes ampliem seus conhecimentos prévios com conhecimentos científicos e aumentem as suas possibilidades de participação e tomadas de decisão nas sociedades científica e tecnologicamente influenciadas, ou mesmo fora delas, como exemplo, nas comunidades tradicionais. As comunidades tradicionais são grupos diferenciados culturalmente, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição de sobrevivência (GHEDINI, 2017). Os conhecimentos tradicionais são produtos das comunidades tradicionais e podem ser definidos como o saber e o saber fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, sendo transmitidos de geração a geração em processos educativos cotidianos, frequentemente por meio da oralidade (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Para que o diálogo aconteça é preciso que os professores investiguem os conhecimentos prévios dos estudantes (BAPTISTA, 2010) e explorem os diferentes tipos de linguagens que se fazem presentes nas salas de aula (MORTIMER, 1996). Isto porque, concordando com Vygotsky (1991), é pela linguagem que o homem expressa seus pensamentos, que são direcionados por sua visão de mundo. Cabe destacar que a linguagem pode ser verbal e não verbal. A linguagem verbal utiliza as palavras em formato oral ou escrito. Já a linguagem não verbal faz uso das imagens, desenhos, signos, expressões corporais, entre outros (CAPPILLE; MUNFORD, 2015). Nas salas de aula frequentemente a atenção por parte dos professores é dada à linguagem verbal, especificamente na escrita posta nas denominadas avaliações da aprendizagem ou provas, quando os questionamentos objetivam respostas eminentemente científicas por parte dos estudantes, por o ensino ter por meta a mudança conceitual, isto é, a substituição dos conceitos prévios por conceitos científicos (POSNER *et al.*, 1982).

Essa atenção única às respostas científicas, sem a busca de compreensão de como elas se conectam com os universos culturais dos estudantes, pode trazer consequências negativas para o ensino e para a aprendizagem, especialmente nos contextos das escolas localizadas nas comunidades tradicionais, ou que atendam estudantes delas provenientes, as quais tem seus modos particulares de vivências e conhecimentos da natureza; para o ensino, porque reforça a prática pedagógica pautada na mudança conceitual, que é transmissiva e visa à substituição dos conhecimentos dos estudantes por conhe-

cimentos científicos; para a aprendizagem, porque os estudantes se sentirão forçados à anulação dos seus saberes e à memorização de conteúdos desprovidos de significados para as suas realidades.

No presente artigo – entendendo a importância do diálogo intercultural para o ensino de ciências, bem como a necessidade de que os professores investiguem e compreendam os saberes culturais dos estudantes e explorem os diferentes tipos de linguagens para que isto ocorra – apresentamos e discutimos os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo geral identificar quais são as possibilidades de diálogo intercultural na educação científica em biologia a partir de narrativas criadas em linguagem verbal e não verbal por estudantes pertencentes às comunidades tradicionais; particularmente, narrativas de estudantes agricultores que frequentam uma escola pública no Estado da Bahia (Nordeste do Brasil). Também é nosso objetivo que os dados aqui apresentados incentivem professores e pesquisadores da área de ensino de ciências a novas experiências didáticas e pesquisas que envolvam diferentes linguagens para o diálogo intercultural como uma forma de valorização das identidades culturais e ampliação das ideias dos estudantes com ideias científicas.

O termo narrativa vem do verbo narrar, que tem origem no verbo latino *narrō*, que significa contar, expor, fazer saber uma história em detalhe. Para Connelly e Clandinin (1990), uma narrativa pode revelar as diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Carter (1993) acrescenta que uma narrativa constitui uma apresentação simbólica e sequencial de acontecimentos ligados por um determinado assunto e relacionados pelo tempo. Assim, em diversas narrativas é possível encontrar diferentes compreensões do mundo natural, porque cada cultura percebe a sua realidade cotidiana, e dar-lhe sentido de um modo particular.

METODOLOGIA

Caracterização dos Sujeitos e Abordagem do Estudo

A pesquisa, de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foi desenvolvida em 2009 num colégio público estadual localizado no centro de Feira de Santana, Bahia. Trata-se de um colégio que atua nos níveis Fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano), nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos, no noturno, tendo em média 1.200 estudantes matriculados por ano. Não revelaremos o nome do colégio e nem dos estudantes, posto que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizado na pesquisa, foi garantido sigilo dos nomes dos sujeitos participantes e do estabelecimento de ensino. A legislação utilizada foi aquela voltada para as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil na época em que o estudo foi desenvolvido, isto é, Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2003).

Participaram 35 estudantes, entre agricultores e não agricultores, dos gêneros masculino e feminino, com idades variando entre 16 e 21 anos e que frequentavam aulas de biologia para o Nível Médio do colégio sob estudo. Segundo informações desses 35 estudantes, 20 são agricultores e/ou filhos de agricultores, sendo eles provenientes do distrito de João Durval Carneiro (antiga Ipuaçu). Os demais são moradores da Rua Nova, um bairro de Feira de Santana, localizado das imediações do colégio participante.

Segundo dados obtidos junto a direção do colégio onde nosso estudo aconteceu, o distrito João Durval Carneiro pertence a Feira de Santana, localizando-se a 13 km ao seu Oeste. A agricultura é a principal fonte de renda dos seus habitantes – cerca de 1.500 pessoas –, especialmente o plantio de milho, feijão e mandioca.

A professora que conduziu as atividades didáticas (segunda autora deste artigo) tinha, em 2009, 17 anos de docência em biologia no mesmo colégio onde aconteceu a pesquisa, além de experiência como secretária de meio ambiente por 3 anos no município de Ipecaetá, Bahia. Ela é formada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), Bahia, e possui Mestrado em Botânica pela mesma universidade. Atualmente é estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia (Ufba), em convênio com a Uefs, sendo a primeira autora deste artigo a sua orientadora.

Coleta e Análise dos Dados

A temática da aula foi Controle Biológico de Insetos e teve o objetivo de identificar e caracterizar os principais insetos causadores de danos à agricultura local e pontuar os organismos vivos que atuam como agentes de controle biológico. Os estudantes foram informados sobre essa temática e objetivo e, após, para identificação dos seus conhecimentos prévios, a professora lançou o seguinte questionamento: – *Em suas atividades agrícolas é possível identificar algum organismo que causa danos às plantas que são por vocês cultivadas? – Caso sim, conte-nos o que você sabe sobre ele.* A duração total da aula foi de cem minutos, duas horas/aula.

Os estudantes, dispostos em grupos, foram orientados a responder ao questionamento criando narrativas, que poderiam conter palavras escritas e/ou desenhos esquemáticos segundo as suas preferências. Foram cinco grupos compostos por seis estudantes e um grupo formado por cinco. Em cada um desses grupos haviam entre dois e quatro estudantes agricultores. Nosso propósito foi formar grupos com estudantes agricultores e não agricultores a fim de permitir a socialização de saberes culturais, considerando que a escola atende não apenas estudantes agricultores, podendo existir entre eles conhecimentos prévios de natureza científica e/ou das suas comunidades tradicionais agrícolas.

Após as construções das suas narrativas, os estudantes foram convidados a apresentá-las e, nesse momento, foram abertas oportunidades de interações dialógicas entre a professora e os estudantes e entre os estudantes. Os acontecimentos durante toda a aula foram gravados em vídeo e anotados em um diário de campo (CARVALHO, 2006) por uma pesquisadora (primeira autora deste artigo), com o intuito de ajudar nas análises das narrativas e identificação das possibilidades de diálogo intercultural nelas contidas. As análises aconteceram com base nos significados dos conteúdos das narrativas (BARDIN, 2006) e inferências dos autores a partir da literatura científica e anotações no diário de campo. Vale destacar que não é nosso propósito apresentar aqui os episódios das aulas e como nelas aconteceram os processos de ensino e aprendizagem, incluindo aí resultados e discussão; nosso foco são apenas as narrativas e as possibilidades de diálogos nelas identificadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cinco grupos apresentaram as suas narrativas unindo a linguagem verbal e a não verbal em livretos contendo escrita e desenhos ilustrativos, e apenas um grupo utilizou a linguagem verbal unicamente, com produção textual em formato de poema escrito.

Dado o curto espaço deste artigo, apresentaremos e discutiremos apenas uma das seis narrativas, que é um dos livretos, selecionado em virtude da sua maior legibilidade e melhor representatividade das ideias com relação aos demais. O livreto escolhido é formado por nove páginas e exibe uma história associada a oito ilustrações. A seguir apresentamos cada uma das páginas que compõem esse livreto, pontuando sobre elas as possibilidades de diálogos com os conteúdos de ensino que foram identificados.

Figura 1 – Páginas 1 e 2 do livreto “Os praguicidas do Zé”



A página 1 da Figura 1 é a capa do livreto contendo o seu título: “Os Praguicidas do Zé”. Nela é possível notar que os estudantes reconhecem a existência de relações entre o homem e a natureza. Ela traz uma ilustração representando Zé, que é um agricultor, no seu trabalho de cultivo de milho próximo a uma casa iluminada pelo sol e cercada de vários elementos que compõem o ambiente: solo, água, ar, plantas e animais. Disto, podemos apontar as primeiras possibilidades de diálogo entre os saberes culturais dos estudantes com a biologia: as interações entre o homem e natureza. Ao tratar desta temática, os estudantes poderão compreender como a etnobiologia – estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologia (POSEY, 1987) – pode explicar essas interações, partindo de questionamentos como: – *Nós, seres humanos, vivemos isolados ou em interdependência com*

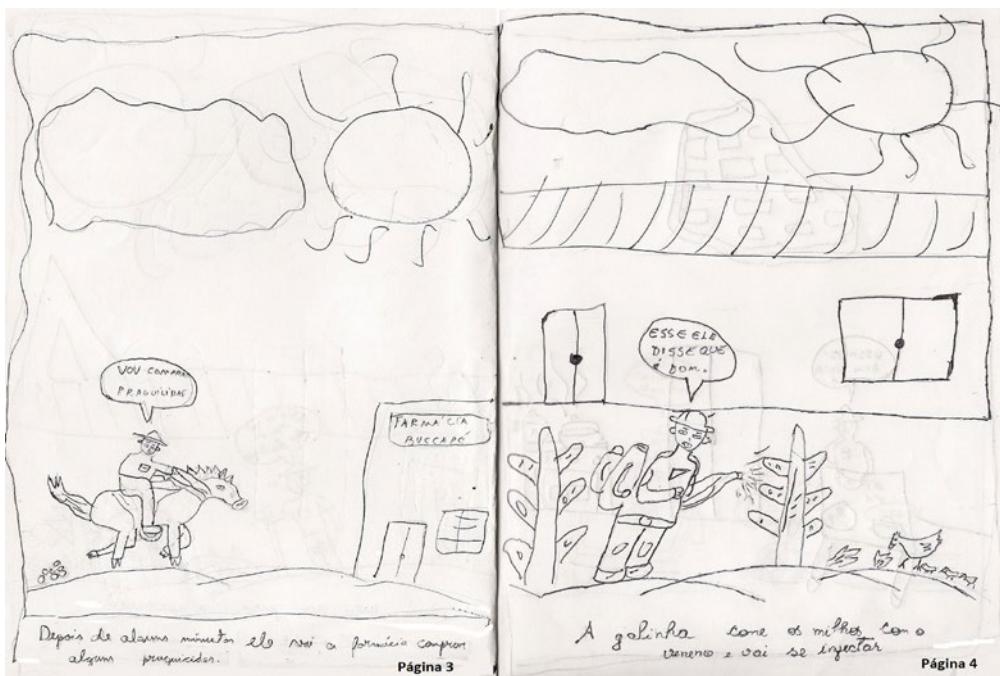
os demais elementos da natureza? – Quais seriam as finalidades das interações entre o homem e a natureza? Com estas questões, o professor poderá provocar respostas para a compreensão de que os seres humanos estabelecem amplas ligações com o território habitado por diversas razões e finalidades, que são sempre mediadas por seus meios socioculturais (PEREIRA; DIEGUES, 2010). No caso dos agricultores tradicionais, essas ligações acontecem, frequentemente, em prol do cultivo de plantas úteis para alimentação humana e/ou de animais de criação e, em alguns casos, para pequenos comércios em feiras livres (BRANDEMBURG, 2010).

Na página 2 os estudantes contam que o personagem principal da narrativa vai trabalhar no campo e, ao chegar lá, ele percebe que as plantas cultivadas estão com as folhas devoradas ou mortas e caídas no solo. Aqui, o professor poderá aproveitar a situação para dialogar sobre as interações ecológicas, aspectos morfológicos e fisiológicos das plantas cultivadas, espécies de importância agrícola e entomologia. É importante destacar que os estudantes utilizam o termo “praga” para fazer referência aos insetos de importância agrícola, daí o nosso indicativo de estudo da entomologia nas aulas. As seguintes questões podem abrir o diálogo: – *Na natureza, apenas o homem estabelece relações com os demais seres vivos? – Caso não seja, como você percebe essas relações? – Elas são benéficas ou maléficas? Por quê?*

De acordo com Maricato e Caldeira (2017), é importante trabalhar com os estudantes as distintas interações entre os seres vivos, elucidando como elas se expressam nos diferentes níveis biológicos de complexidade. Por exemplo, o ontogenético, tratando das origens e desenvolvimento de um organismo desde o embrião até a fase adulta; o filogenético, sobre a relação evolutiva entre grupos de organismos, como entre espécies e populações; o ecológico, sobre como os seres vivos se relacionam entre si e com o meio ambiente, podendo ocorrer não somente entre indivíduos da mesma espécie (relações intraespecíficas), mas também de outras (relações interespecíficas), resultando em benefícios ou não para os envolvidos.

Sobre a abordagem das interações ecológicas, por intermédio do diálogo intercultural os estudantes que são agricultores poderão expor os seus saberes acerca dos insetos que atacam as plantas cultivadas e, a partir daí, o professor apresentar como a biologia explica a morte das folhas encontradas caídas no solo por Zé. Também poderão explicar a nomenclatura científica das espécies de insetos a partir dos nomes tradicionais, apresentando a existência de outros grupos, além dos insetos, que têm importância agrícola, como os fungos e as bactérias. Assim, os estudantes poderão aprofundar os seus saberes com criticidade, compreendendo as relações entre os seus conhecimentos e os conhecimentos científicos. Poderão, ao tratar das relações ecológicas, compreenderem-se como parte integrante da natureza e dela dependentes, capazes de tomar decisões adequadas ante os seus problemas agrícolas, que não promovam o desequilíbrio ambiental e nem influências negativas nas suas vivências nos seus meios socioculturais.

Figura 2 – Páginas 3 e 4 do livreto “Os praguicidas do Zé”



A página 3 nos conta que Zé pegou seu cavalo e foi a uma farmácia (Farmácia Buscapé) para comprar praguicidas (agrotóxicos). Já na página 4, Zé se recorda que o funcionário da farmácia havia lhe dito que o pesticida que lhe foi vendido é bom. Acreditando nisso, ele começa a aplicar o praguicida sobre a plantação de milho com o auxílio de uma bomba acoplada nas suas costas e sem o uso de luvas e máscara. Zé percebe galinhas alimentando-se da vegetação ao redor e declara que elas irão se contaminar comendo o milho que recebeu o praguicida.

Certamente dialogar com os estudantes sobre os agrotóxicos é extremamente importante para a compreensão das dimensões econômicas, sociais, culturais, ambientais, éticas e de saúde ligadas ao seu uso (FERNANDES; STUANI, 2015). Neste contexto, é preciso apresentar o conceito científico de agrotóxico e de contaminação; os métodos que devem ser utilizados para a segurança do agricultor e do meio ambiente; as questões éticas recomendadas pela legislação vigente no país para o uso de defensivos agrícolas; os custos para sua utilização e condições econômicas dos agricultores, entre outros temas que possam surgir.

Sobre as questões ambientais, como é possível notar na narrativa da página 3, os estudantes agricultores reconhecem que o uso de agrotóxicos (praguicidas) atinge outros seres vivos além das plantas, quando ilustram e escrevem que a galinha se alimentando do milho ficará infectada pelo veneno aplicado. Esse reconhecimento abre possibilidade de diálogos sobre a transferência de substâncias químicas na cadeia alimentar, estando de acordo com os achados científicos de, por exemplo, Fernandes e Stuani (2015), que argumentam que os agrotóxicos não atingem somente os produtores, mas, também, os consumidores. O professor poderá motivar as falas dos estudantes com as seguintes questões: – *O uso dos agrotóxicos na agricultura pode afetar, além do organismo que ataca a planta, a própria planta, os demais seres vivos e o meio ambiente? Como? – Quais as relações existentes entre as plantas cultivadas e a alimentação humana?*

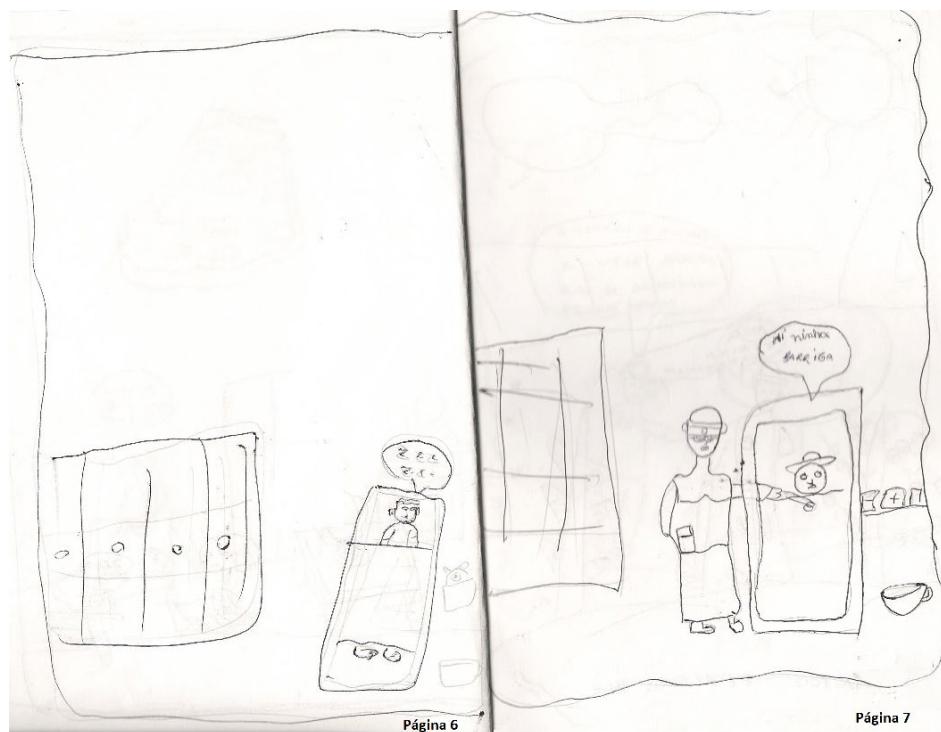
Figura 3 – Páginas 4 e 5 do livreto “Os praguicidas do Zé”



Nas páginas 4 e 5 os estudantes narram que Zé está satisfeito, alimentando-se numa cozinha com a galinha infectada por comer o milho que recebeu o praguicida. Zé também está alimentando um animal de estimação ao seu lado, enquanto outro dorme. Com estas páginas o professor poderá dialogar com os sujeitos a partir de conteúdos científicos relacionados com agrotóxicos, biossegurança, alimentação, higiene e saúde do agricultor, especialmente os riscos de contaminação via oral. Poderá levantar os seguintes questionamentos que abrirão espaços para que os estudantes expõam o que sabem a respeito: – *Vocês costumam usar roupas ou equipamentos para se proteger durante a aplicação dos venenos?* – *Ao chegarem da atividade agrícola vocês costumam lavar as mãos antes das refeições?* – *Que problemas podem acontecer ao homem ao se alimentar com as mãos sujas ou contaminadas por praguicidas utilizados na agricultura?*

As respostas dadas pelos estudantes às questões supra abrirão espaços para que os professores falem sobre as práticas de biossegurança. Isto é, como o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) podem garantir o controle da exposição aos produtos químicos, reduzindo os riscos de intoxicação e promovendo a proteção da saúde dos agricultores (BOHNER; ARAUJO; NISHIJIMA, 2013). A partir disto, o docente poderá argumentar como a falta de uso desses equipamentos pode prejudicar ainda mais a saúde do agricultor, com riscos de intoxicação quando ele não possui hábitos de higiene antes das refeições, pois as mãos contaminadas com agrotóxicos terão contato com os alimentos que serão ingeridos. Hábitos como tomar banho, trocar as roupas utilizadas no trabalho agrícola por roupas limpas e lavar as mãos, certamente contribuirão para minimizar os riscos de contaminação dos alimentos durante as refeições.

Figura 4 – Páginas 6 e 7 do livreto “Os praguicidas do Zé”



Nas páginas 6 e 7 Zé foi acamado por estar doente logo após ter se alimentado da galinha contaminada com o veneno aplicado sobre o milho. Então, ele chama um médico a sua casa para examiná-lo, pois apresentava fortes dores na barriga (diarreia). Aqui é possível dialogar com os estudantes conteúdos como doenças causadas por contaminação de alimentos e efeitos cumulativos de substâncias (Bioacumulação). O professor poderá partir de questionamentos como: – *Será que as plantas que receberam pesticidas e que servem de alimento para os seres vivos podem interferir na saúde humana? Como?* – *Como os venenos aplicados nas plantas podem chegar ao organismo humano?* – *Quais as doenças mais comuns que atingem os agricultores e por que elas acontecem?*

Para Fernandes e Stuani (2015), os agrotóxicos, ao atingirem a cadeia alimentar, causam malefícios ao homem, tanto do campo quanto dos meios urbanos, que se alimentam de produtos contaminados. Isto acontece por conta da bioacumulação, isto é, um processo que ocorre quando uma substância química se acumula em elevadas concentrações nos organismos em níveis tróficos (os produtores, os consumidores e os decompositores). Quando Zé se alimentou da galinha contaminada com o agrotóxico, ele também foi contaminado, apresentando problemas no aparelho digestório. Um estudo realizado por Stopelli, (2005) com agricultores do Estado de São Paulo, revela que as doenças mais comuns entre os trabalhadores da agricultura, que são resultantes do uso de agrotóxicos, são as neoplasias de pele e do sistema digestório. Sendo assim, abordagens dialógicas neste sentido ampliarão os saberes dos estudantes, contribuindo para que minimizem o uso dos agrotóxicos ou mesmo evite-os com recursos alternativos.

Figura 5 – Páginas 8 e 9 do livreto “Os praguicidas do Zé”



Nas páginas 8 e 9 da narrativa, Zé, tendo melhorado do seu problema de saúde e voltado ao trabalho no campo, fica pensativo e exclama: “*Agora eu percebi que estava errado*”. E continua seu pensamento com a afirmativa de que “*o correto mesmo é usar animais que se alimentam daquelas pragas*”. Aqui, o professor poderá dialogar apresentando aos estudantes conteúdos ligados ao controle biológico de pragas agrícolas. Para isto, poderá partir dos seguintes questionamentos: – *Será que somente os praguicidas que vocês utilizam podem combater as pragas agrícolas?* – *Na comunidade agrícola de vocês, os seus pais e/ou antepassados fazem ou já fizeram uso de algum ser vivo para combater as pragas? Quais?*

Segundo Grigoletti-Júnior (2000), controle biológico é o controle de um organismo por outro organismo. Segundo Parra *et al.* (2002), o controle biológico é um fenômeno dinâmico que, por meio da liberação, incremento e conservação de inimigos naturais (parasitoides, predadores e microrganismos), impede que os insetos causem danos às plantações e, ao mesmo tempo, contribuem para a qualidade ambiental por não deixar resíduos tóxicos no ambiente, como frequentemente acontece com o uso dos agrotóxicos.

No caso da realidade agrícola dos estudantes que participaram do nosso estudo, a necessidade de controle biológico está sobre organismos que atacam a plantação do milho, possivelmente a lagarta-do-cartucho (*Spodoptera frugiperda*), uma espécie de inseto muito comum no Brasil, que, na fase de lagarta, ataca as folhas até sua completa destruição (BERNARDI *et al.*, 2015). Além de dialogar sobre a nomenclatura científica e a tradicional, os professores podem explicar que existem alternativas aos agrotóxicos para o controle dessa espécie, como a tesourinha (*Doru luteipes sp.*), um inseto predador tanto dos ovos quanto das lagartas pequenas.

Assim, dados os efeitos negativos sobre o meio ambiente e os seres vivos a partir do uso dos agrotóxicos, torna-se imperativo diálogos com os agricultores que visem o desenvolvimento de sistemas de cultivo menos dependentes do uso dessas substâncias. Neste sentido, o controle biológico constitui um conteúdo central para o ensino de ciências em comunidades tradicionais agrícolas, e mesmo em escolas localizadas em comunidades urbanas que atendam estudantes agricultores. Isto porque pode contribuir para uma agricultura sustentável que envolva o manejo adequado das plantas cultivadas e demais elementos da natureza a elas associados, evitando a degradação ambiental sem, contudo, impedir as ações humanas resultantes das suas necessidades, sejam elas de vivências e/ou culturais, tanto das gerações atuais quanto futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da nossa pesquisa foi identificar as possibilidades de diálogo intercultural na educação científica em biologia a partir de narrativas feitas por estudantes pertencentes às comunidades tradicionais em linguagem verbal e não verbal, particularmente estudantes agricultores que frequentavam em 2009 um colégio público do Estado da Bahia, localizado no município de Feira de Santana.

Nossas análises sobre as narrativas criadas por esses estudantes indicam uma combinação das linguagens verbal e não verbal, sendo esta última a predominante, pois apresentou mais desenhos em relação a palavras. Isto significa que a linguagem não verbal foi mais intuitiva para os estudantes do que a linguagem verbal, por não envolver palavras, as quais necessitam de regras gramaticais e ortográficas para serem compreendidas. Em casos como este, sugerimos aos professores mais atenção e motivação das participações dos estudantes, para que consigam decodificar aquilo que eles estão representando nas suas narrativas, o que certamente poderá ser alcançado via diálogos interculturais.

As análises também permitiram identificar ricas possibilidades de diálogos entre os conhecimentos tradicionais agrícolas e os científico-escolares, podendo partir de inúmeros questionamentos acerca de conteúdos de ensino, tais como: interações dos seres humanos com os demais seres vivos; relações ecológicas; aspectos morfológicos dos vegetais; insetos de importância agrícola; o uso de agrotóxicos, seus benefícios e malefícios; envenenamento e saúde dos agricultores; bioacumulação; higiene e alimentação; e controle biológico de pragas agrícolas. Cada um desses conteúdos, quando envolvidos no diálogo intercultural, poderá contribuir fortemente para a ampliação dos saberes e práticas culturais dos estudantes, não apenas dos agricultores, mas, também, dos não agricultores que estiveram envolvidos nas construções das narrativas.

Assim, consideramos que atividades didáticas envolvendo narrativas dos estudantes podem facilitar a representação dos seus saberes culturais na realização da prática pedagógica baseada no diálogo entre a cultura científica e as culturas dos estudantes. Por conseguinte, podem contribuir para a formação docente neste sentido, tornando o professor sensível à diversidade cultural presente nas salas de aula, com respeito e consideração nos momentos de ensino.

Pretendemos dar continuidade ao nosso estudo no sentido de avaliar como o diálogo intercultural, estabelecido nas aulas de ciências a partir de narrativas construídas por estudantes agricultores, pode contribuir para as tomadas de decisão ante os problemas agrícolas por eles vivenciados.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de Ciências para sociedades tradicionais. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, 2010, p. 679-694.
- BAPTISTA, G. C. S. *A etnobiologia e sua importância para a formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural*: indícios de mudanças das concepções de professoras de biologia do estado da Bahia. 2012. 404 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – UFBA-UEFS, Salvador, 2012.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BERNARDI, O.; BERNARDI, D.; RIBEIRO, R. S.; OKUMA, D. M.; SALMERON, E.; FATORETTO, J.; MEDEIROS, F. C. L.; BURD, T.; OMOTO, C. Frequency of resistance to Vip3Aa20 toxin from *Bacillus thuringiensis* in *Sphodoptera frugiperda* (Lepidoptera: Noctuidae) populations in Brazil. *Crop Protection* v. 76, p. 7-14, 2015.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOHNER, T. O. L.; ARAUJO, L. E. B.; NISHIJIMA, T. A biossegurança no uso de defensivos agrícolas na percepção dos agricultores do município de Chapecó, SC. *Revista Eletrônica do curso de direito da UFSM*, v. 8, p. 690-699, 2013.
- BRANDEMBURG, A. Do rural tradicional ao rural socioambiental. *Ambiente & Sociedade*, v. XIII, n. 2, p. 417-428, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Normas para pesquisa envolvendo seres humanos*. Resolução 196/96. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.
- CAPPELLE, V.; MUNFORD, D. Desenhando e escrevendo para aprender ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 123-142, jun. 2015.
- CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. (org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 13-48.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.
- DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, R. S. V. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Biodiversidade 4. Ministério do Meio Ambiente. Brasília; São Paulo: Nupaub; USP, 2001.
- FERNANDES, C. dos S.; STUANI, G. M. Agrotóxicos no Ensino de Ciências: uma pesquisa na educação do campo. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, p. 745-762, 2015.
- GHEDINI, C. M. Educação popular e referências formativas: elos que enraízam o projeto educativo da educação do campo no Brasil. *Revista Contexto & Educação*, ano 32, n. 101, jan./abr. 2017.
- GRIGOLETTI-JUNIOR, A.; SANTOS, A. F. dos; AUER, C. G. Perspectivas do uso do controle biológico contra doenças florestais. *Floresta*, v. 30, n. 1/2, p. 155-165, 2000.
- MARICATO, F. E.; CALDEIRA, A. M. de. O conceito de interação biológica/ecológica: contribuição aos estudos em epistemologia da biologia e ao ensino de biologia. *Acta Scientiarum Education*, v. 39, n. 4, p. 441-451, 2017.
- MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID8/v1_n1_a2.pdf. Acesso em: 27 abr. 2005.
- OSBORNE, J.; ERDURAN, S.; SIMON, S.; MONKIN, M. Enhancing the quality of argument in school science. *School Science Review*, v. 82, n. 301, p. 63-70, 2001.
- PARRA, J. R.; BOTELHO, P. S. M.; CORRÊA-FERREIRA, B. S.; BENTO, J. M. S. Controle biológico no Brasil: terminologia. In: PARRA, J. R. P.; BOTELHO, P. S. M.; COORÊA-FERREIRA, B. S.; BENTO, J. M. S. (eds.). *Controle biológico no Brasil: parasitóides e predadores*. São Paulo: Ed. Manole, 2002. 609 p.
- PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, n. 22, p. 37-50, 2010.
- POSEY, D. A. Introdução – etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, D. (ed.). *Suma etnológica brasileira*. Petrópolis: Vozes; Finep. p. 15-25, 1987. V. 1.
- POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, n. 22, 1982, p. 211-227.
- STOPPELLI, I. M. de B. S. *Agricultura, ambiente e saúde*: uma abordagem sobre o risco do contato com os agrotóxicos a partir de um registro hospitalar de referência regional. 2005, 155p. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental, São Carlos, São Paulo, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPOCIÊNCIA: O Potencial Intercultural entre a Educação em Ciências e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professoras

Taryn Sofia Abreu dos Santos¹

Danilo Seithi Kato²

RESUMO

O presente artigo analisa a interface entre as relações étnico-raciais e a educação em ciências no discurso de professoras atuantes na Educação Básica, após experienciarem uma formação em serviço intitulada Capociência, embasada na lei brasileira 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, e nos pressupostos da alfabetização científica imbricadas na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que prima pela articulação entre estas três instâncias. A partir do referencial teórico interculturalidade crítica delineou-se a manifestação da capoeira como artefato cultural representante do conhecimento ancestral de matriz afro-brasileira, bem como aspectos da educação em ciências no viés da cultura. O objetivo do trabalho é identificar os possíveis diálogos interculturais apontados pelas professoras no decurso da formação Capociência. Nesse contexto, foi realizada uma Análise de Conteúdo de questionários respondidos pelas participantes do projeto que resultaram na elaboração de três categorias, a saber: Aspectos Didáticos Formativos, Desenvolvimento e Formação Pessoal e Relações Étnico-Raciais e Cidadania, que evidenciaram como resultado o “cruzamento de fronteiras culturais” e o estabelecimento de diálogos interculturais de modo a privilegiar uma horizontalidade de saberes e ressignificação mútua entre conhecimentos de matriz tradicional afro-brasileira e a educação em ciências.

Palavras-chave: Capoeira. Educação em ciências. Relações étnico-raciais. Interculturalidade.

CAPOCIÊNCIA: THE INTERCULTURAL POTENTIAL BETWEEN EDUCATION IN SCIENCES AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article analyzes the interface between ethnic-racial relations and science education in the discourse of teachers working in elementary school, after experiencing in-service training called Capociencia based on Brazilian law 10.639 / 03, which deals with the obligation to insert afro-brazilian history and culture in the school curriculum, and in the presuppositions of scientific literacy imbricated in the approach Science, Technology and Society (STS), that presses for the articulation between these three instances. From the theoretical framework of critical interculturality, the manifestation of capoeira was delineated as a cultural artifact representing the ancestral knowledge of the afro-brazilian matrix, as well as aspects of education in science in the cultural bias of culture. The objective of this paper is to identify the possible intercultural dialogues pointed out by the teachers in the course of Capociencia formation. In this context, it was made a Content Analysis of questionnaires answered by the project participants that resulted in the construction of three categories, namely: Didactic Formative Aspects, Personal Development and Training, Racial Ethnic Relations and Citizenship, which evidenced as a result the “crossing of borders cultural” and the establishment of intercultural dialogues in order to privilege a horizontality of knowledge and mutual resignification between knowledge of traditional Afro-Brazilian matrix and education in science.

Keywords: Capoeira. Science education. Ethnic-racial relations. Interculturality.

RECEBIDO EM: 6/1/2019

ACEITO EM: 20/5/2019

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (Gepic), também vinculado à UFTM. Pós-Graduação em Psicopedagogia e Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Barão de Mauá, em Ribeirão Preto (SP). Possui ampla experiência na área de coordenação pedagógica e como docente nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I nas séries iniciais, atuando na área educacional desde 1995. taryn.sofia@hotmail.com

² Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (2003). Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008). Doutorado no Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Editor da revista acadêmica Cadernos Cimeac (ISSN 2178-9770). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (Gepic) e do coletivo em educação popular (Cimeac). Possui experiência na área de educação, com ênfase na formação de professores e em metodologia de ensino de Ciências/Biologia, atuando principalmente nos seguintes temas: interculturalidade e ensino de ciências, educação ambiental, relações CTSA e uso dos temas controversos sociocientíficos. katosdan@yahoo.com.br

A formação em serviço intitulada Capociência é uma proposta que visa a construção de um diálogo intercultural, mediante uma negociação entre os conhecimentos científicos previstos no currículo escolar de Ciências com os saberes e expressões artísticas populares africanos e afro-brasileiros, tendo como tema transversal a capoeira. Uma formação que buscou atender à prerrogativa da Lei Federal 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas (BRASIL, 2003). Concomitantemente converge aos pressupostos progressistas que embasam a mudança de paradigma no que tange ao ensino de ciências, a partir do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), privilegiando a articulação entre estas esferas e a alfabetização científica, de modo que os conteúdos científicos clássicos previstos no currículo escolar sejam associados e interligados ao repertório de saberes, perspectivas pessoais dos estudantes em seus contextos sociais, tecnológicos e naturais (AIKENHEAD, 2009).

Mediante o estudo de temáticas vinculadas ao conhecimento tradicional afro-brasileiro representado pela capoeira e de conteúdos relacionados à educação em ciências, evidenciou-se o enfoque às relações étnico-raciais. Nessa direção, coordenou-se ações cujo objetivos perpassaram o princípio da proteção do direito à educação implicadas com a perspectiva do multiculturalismo crítico, ou em outros termos, à interculturalidade (CANDAU, 2008).

A fim de empreender uma análise acerca do projeto em questão, cabe incialmente traçar uma sucinta discussão contemplando os marcos teórico-conceituais em que estão assentadas as bases da proposta Capociência, de modo a possibilitar maior compreensão quanto à necessária articulação entre educação em ciências e relações étnico-raciais nos pressupostos da interculturalidade crítica. Para tanto, antes de adentrar na apresentação dos preceitos metodológicos e procedimentais do projeto, serão abordados os campos supracitados.

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO PONTE ENTRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A temática da interculturalidade tem sido recorrentemente abordada em uma variedade de contextos na contemporaneidade, assumindo um caráter polissêmico e difuso, ora no âmbito popular, ora nos debates sociopolíticos, apreendendo conceitos e sentidos distintos, fazendo-se presente nas políticas e reformas públicas e educativas, além das constitucionais (WALSH, 2012). Por emergir diante de uma conjuntura pluriétnica e multicultural de sociedade resultante de fluxos migratórios e diásporas, sobretudo nos países colonizados da América Latina, o termo é proferido muitas vezes em alusão à presença de uma diversidade cultural notória nesses territórios.

Candau (2008) destaca a problemática e dilemas que permeiam o campo da interculturalidade, tendo em vista que essa perspectiva é atravessada tanto pelo discurso acadêmico quanto pelo social, destacando que sua gênese se dá a partir da luta de grupos sociais minoritários discriminados e subalternizados ao longo da História. Segundo a autora, tais grupos relacionam-se essencialmente às pautas étnicas, com o *lócus* de produção da interculturalidade sendo vinculado significativamente às identidades negras.

As abordagens habitualmente presentes na arena de debates sobre o conceito “interculturalidade” são discutidas por Walsh (2012) ao enumerar três perspectivas que são fundamentais para compreendermos a discussão realizada neste artigo. A primeira refere-se à perspectiva *relacional*: nesse caso, há uma visão mais superficial quanto à abordagem, pois pressupõe-se que seu significado restrinja-se a um intercâmbio de práticas, conhecimentos, valores e tradições entre as diferentes culturas em condições de igualdade, sem considerar que no contato entre os povos indígenas e brancos, por exemplo, haja desigualdades sociais e assimetrias permeando essa relação. A perspectiva *funcional* prevê o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, entretanto sua meta de inclusão ocorre de modo a assimilar uma estrutura social já vigente e estabelecida. A última perspectiva (aquele que defendemos) é a da *interculturalidade crítica*: nessa abordagem o eixo estruturante não corresponde a tão somente reconhecer a diversidade cultural ou a tolerância e o respeito às diferenças, mas notadamente implica historicizar as relações de poder e as opressões mantenedoras da discriminação e das desigualdades entre as diferentes culturas.

Em conformidade com Canen (2000), a interculturalidade crítica visa a superar o “exotismo” e o “folclore” com os quais costumeiramente a diversidade cultural é tratada, sendo reduzida a aspectos inerentes ao seu acervo de saber, tais como rituais, costumes, tradições e receitas da multiplicidade de povos. De acordo com a autora, por ser uma abordagem pautada no paradigma da teoria crítica, a interculturalidade problematiza a hierarquia e a primazia de uma cultura em detrimento de outras.

Observa-se que a interculturalidade crítica subsidia fundamentos para pensarmos uma educação mais equânime, emancipadora e cidadã, pois o âmago dessa abordagem apreende lutas sociais pautadas nas discussões sobre raça, gênero e classe. Dessa forma, concebe as culturas com raízes históricas e dinâmicas, reafirmando suas identidades sem fixá-las em estereótipos, além de problematizar a diferença cultural, entendendo-a como agregadora (CANDAU, 2008).

Nesse sentido, insere-se a educação para as relações étnico-raciais ancorada nos ideais de justiça e cidadania, para o trabalho de reeducação de negros e brancos quanto ao reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, visando ao combate ao racismo e a todas as manifestações perversas de discriminação e preconceito racial. Essa mobilização de processos e práticas educativas encontra-se subjacente à promulgação da lei 10.639/03 já abordada aqui como dispositivo legal que assume a prerrogativa do enfoque à história da África e de seus descendentes, presente no currículo de toda a Educação Básica, especialmente nas disciplinas de Arte e História (BRASIL, 2004).

Vale ressaltar que esta política afirmativa educacional e de reparação histórica, bem como inúmeras outras conquistas em prol da população negra, advêm de lutas substanciais do Movimento Negro³ e de acordos internacionais firmados pelo governo

³ De acordo com Carneiro (2002), caracteriza-se por um conjunto de diversos movimentos sociais orientados em suas manifestações e lutas, pelas diretrizes de raça e etnia.

brasileiro. Tem-se como exemplo a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul (VERRANGIA; SILVA, 2010).

A intencionalidade dessa ação é explícita quanto à urgência em superar processos excludentes e o quadro de desigualdade aos quais estão sujeitas as pessoas negras, conforme observam Munanga e Gomes (2016, p. 186-187):

Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça, cor, nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democráticas para as gerações futuras.

Embora a inserção desta normativa tenha sido associada às disciplinas de Arte e História, a articulação entre a educação para as relações étnico-raciais e a educação em ciências pode ser sustentada também por meio de uma discussão que vem sendo empreendida pelo movimento CTS, que prevê a conexão entre o “conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico e vida social”, permeada por uma formação cidadã (VERRANGIA, 2014).

O desenvolvimento de uma formação embasada nos princípios da cidadania na educação em ciências é também fortemente manifestado em documentos oficiais, tais como a legislação que assume máxima importância na área educacional: a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) atesta em seu artigo 2º a necessidade de que todo educando seja preparado para o exercício de sua condição de cidadão (BRASIL, 1996, p. 1).

O papel formativo com ênfase na cidadania na área das Ciências é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais por também fazer associação e referência a esse princípio, de modo a subsidiar o trabalho docente na neutralização de práticas discriminatórias, racistas, homofóbicas, para contribuir efetivamente na adoção de atos responsáveis e solidários no convívio entre as pessoas e também para com o meio ambiente (BRASIL, 2010).

Candela (2013, p. 4) defende que a ciência é uma das maneiras mais significativas “de imposição de um sistema etnocêntrico de epistemologia que dificulta a relação entre as culturas em um nível igual”⁴ (*id. ibid.*, p. 4). Neste mesmo trabalho a autora reconhece a ciência como uma cultura e uma possibilidade de construir o conhecimento, entre inúmeras outras, sendo este pensamento convergente aos estudos de Chassot (2003) e Aikenhead (2009). Nesse caminho, o enfoque cidadão no ensino das Ciências poderá contribuir com a desconstrução dessa lógica hierárquica, valorizando o conhecimento produzido por outros povos e culturas.

⁴ No texto original: “of imposing na ethnocentric system of epistemology that hinders the relationship between cultures on na equal level...” (CANDELA, 2013, p. 4).

Observa-se evidências potentes que atestam uma negociação possível entre a educação para as relações étnico-raciais e a educação em Ciências, implicadas com a promoção do senso de justiça e de inclusão social na sociedade. Nesse viés, a interculturalidade crítica pode corroborar por também ser entendida como uma estratégia importante na mediação dessa relação, em conformidade com Candela (2013), ao declarar essa abordagem como sendo

[...] a tarefa de construir novas relações entre culturas que vão além do conflito, dominação e relações assimétricas para estabelecer relações equitativas baseadas no diálogo, dentro de um contexto de igualdade e respeito mútuo, onde há abertura para diferentes pontos de vista sem renunciar ao seu próprio, mas onde ambos podem se transformar através do enriquecimento mútuo (CANDELA, 2013, p. 4, tradução nossa).⁵

O projeto Capociência é analisado neste artigo com base nas ponderações realizadas, tendo em vista que essa proposta encontra-se estruturada nestas premissas e pode contribuir com reflexões que apontem para uma agenda de pesquisa e para a consolidação de estratégias, recursos didáticos e metodológicos possíveis, comprometidos com uma educação sensível à diferença cultural e inclusiva no tocante à justiça social.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO CAPOCIÊNCIA

O trabalho de formação em serviço foi realizado com as professoras de modo que pudessem inicialmente refletir sobre temáticas que se articulam à episteme e caracterização do conhecimento no campo da Ciência, analisando inicialmente seu caráter científico,⁶ bem como seus efeitos na educação em Ciências. Posteriormente foi abordada a concepção CTS e o enfoque formativo numa dimensão cidadã do ensino de Ciências visando a uma articulação com as questões étnico-raciais. Do mesmo modo, considerou-se aspectos significativos da capoeira como manifestação cultural afro-brasileira e suas potencialidades para valorização do conhecimento de matriz tradicional, ancestral. O projeto foi realizado em uma unidade escolar particular de Educação Básica, localizada no município de Ribeirão Preto/São Paulo (Brasil).

A realização da proposta foi sistematizada a partir de quatro momentos: a) apresentação desta e contratualização com as professoras; b). ampliação técnica sobre os conhecimentos da história da capoeira e sobre a gênese da Ciência e desdobramentos na educação em Ciências; c). reflexões pedagógicas no contexto da interculturalidade crítica na educação em ciências; d). avaliação e registro do processo desenvolvido.

⁵ “the task of constructing new relationships between cultures that go beyond the conflict, domination, and a symmetrical relations to establishing equitable relationships based on dialogue, within a context of equality and mutual respect, where there is openness toward different viewpoints without renouncing one's own but where both can transform them selves through mutual enrichment...” (CANDELA, 2013, p. 4).

⁶ Apoiada em alguns autores tais como Alves (2005) e Chassot (2003), a professora doutora. Geilsa Baptista aborda em seu artigo “Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências” (2014), que o “cientificismo”, indica um posicionamento ideológico no qual a ciência ocidental moderna seria a única forma possível de conceber os fenômenos da natureza, desconsiderando outros tipos de conhecimento. A exagerada convicção na ciência é um traço evidente nesta perspectiva.

Incialmente o grupo de professoras mostrou estranhamento sobre a relação entre a capoeira e o trabalho com as Ciências, entretanto, à medida que participavam das formações, a equipe foi apresentando maior segurança, envolvimento e propriedade com os conteúdos trabalhados, pois havia um significativo respaldo pedagógico do núcleo proponente.

As atividades realizadas foram articuladas com o grupo de professoras por meio de oficinas pedagógicas, reuniões, estudos de textos, que possibilitaram também a compreensão da formação da sociedade de maneira pluriétnica como resultante de fluxos migratórios e diásporas. Nessa perspectiva, a cultura popular, os saberes ancestrais de matriz africana e afro-brasileira que constituem cosmovisões singulares, bem como raízes epistemológicas próprias, foram evidenciados como conhecimentos que representam uma compreensão própria acerca dos fenômenos da natureza com visões diferentes de mundo. São, entretanto, formas de conhecer deslegitimadas, permanecendo silenciadas e ocultas, conhecimentos produzidos para não terem visibilidade, de acordo com Santos (2000), privilegiando saberes hegemônicos.

Abib (2004, p. 156) destaca a respeito:

A cultura popular, historicamente, nunca foi tida enquanto um conhecimento legítimo no âmbito dos currículos da educação formal. A forma “folclorizada” como ainda hoje são retratadas as manifestações da nossa cultura popular, nos programas educacionais da maior parte das escolas, sejam elas particulares ou públicas, é um exemplo claro sobre os preconceitos que persistem nesse âmbito, herança de uma racionalidade eurocêntrica, que influencia ainda, a maioria dos programas formais de educação[...].

O estudo culminou numa exposição dos materiais concebidos a partir de toda proposta metodológica realizada, tendo como tema central a capoeira, que foi eleita como um artefato cultural afro-brasileiro promotor no diálogo entre os saberes de matriz africana e afro-brasileiros e das Ciências. A proposta desenvolvida buscou evidenciar as matrizes africanas visando à articulação com os saberes científicos, desprovidos de hierarquizações e estereótipos, mostrando um universo cultural de memória, tradições, consciência política, ritualidade, oralidade, inerentes à capoeira (ABIB, 2004), convergente ao atual paradigma do ensino de Ciências, cujo foco visa à “formação para cidadania” como já apontado e também presente nas considerações de Santos (2006, p. 1):

As atenções hoje da educação estão basicamente voltadas para a idéia de cidadania e para a formação de professores com novos perfis profissionais, mestres em condições de trabalhar com uma visão interdisciplinar da ciência, própria das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade hoje.

A capoeira apreende toda esta esfera política em decorrência de sua origem que se dá numa conjuntura de escravidão no Brasil. Os negros africanos pertencentes a diversos povos com infinidade de tradições e costumes foram trazidos compulsoriamente ao país, tendo seu legado cultural relegado pelos brancos europeus a partir de estratégias de violência física e simbólica. Dessa maneira, negros que falassem a mesma língua e pertencessem a uma mesma etnia não poderiam permanecer juntos, se comunicar, manter viva a sua história e identidades para que, desse modo, se submetessem à cul-

tura dominante e não houvesse possibilidade de rebeliões contra o sistema escravocrata vigente. A respeito, Ribeiro (1995, p. 115) afirma que “a política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano”.

A essência da capoeira está atrelada a este cenário opressor como manifestação cultural que apresenta um caráter de resistência demonstrado por seus ritos que preservam aspectos da música, da língua, da dança e referências históricas dos negros escravizados constituindo um universo simbólico cultural, com percursos de aprendizagens que diferem do conhecimento científico.

No jogo de capoeira, por meio da oralidade e da ritualidade, por exemplo, é possível identificar elementos da ancestralidade, resgatando aspectos da memória social vinculada às culturas e tradições populares dos povos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva converge Abib (2004, p. 158):

O universo da cultura popular, enquanto um campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade abrigam saberes dos mais significativos, remete, como já vimos, a toda uma ancestralidade onde residem aspectos importantíssimos relacionados à “história não contada” dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da nossa sociedade, ao ethos do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país.

A tradição oral presente no universo da capoeira é uma rota que além de preservar a memória coletiva de um povo, transmite estes saberes tradicionais de geração para geração. A esse respeito, Castro Júnior (2003, p. 9) explica que

[...] um caminho de comunicação vibrante que envolve seus personagens num campo fértil de produção de saberes, e que explica os fenômenos existentes. Os saberes revelam uma força de criação e recriação ordinária do passado em constante comunhão com o presente. Através de uma dimensão estética de educação baseada na descoberta, acontece um sistema de comunicação motora, simbólica e oral.

A fim de efetivar o encontro entre os saberes científicos e tradicionais por meio da capoeira, durante o projeto Capociência foi criada uma narrativa intercultural, com personagens fictícios representantes destes diferentes universos culturais, que discorriam acerca das especificidades de seus contextos numa relação simétrica. Este relacionamento foi consolidado pelo respeito mútuo, possibilitando que houvesse um diálogo sobre as diferentes maneiras de interpretar o mundo. Aspectos relativos à oralidade e que remetem à ancestralidade dos povos africanos foram expressos por meio dos personagens afro-brasileiros, sendo um deles um protagonista capoeirista que possibilitava dar foco aos saberes e tradições populares, bem como visibilidade à identidade do seu povo ao outro personagem representante da cultura científica. Este, por sua vez, outro protagonista, também explicava quanto à presença dos saberes científicos no cotidiano e sua peculiar visão experimental diante dos fenômenos, a elaboração de hipóteses, construção de modelos que são elementos que constituem o ato científico, como explicita Baptista (2014, p. 29): “A Ciência é um corpo de conhecimento empírico, teórico e prático sobre o mundo natural”.

No curso da proposta o vínculo entre os personagens foi emergindo conforme professoras e alunos participavam da construção coletiva do projeto com base nas características de cada tipo de conhecimento, trazendo elementos para compor cada um deles com o aporte teórico da coordenação pedagógica da escola que propiciava e media-va esta produção autoral. Cada docente e, consequentemente, seu grupo de crianças, responsabilizou-se por dar vida a um personagem diferente, atribuindo nomes, perfil físico, psicológico, qualidades valorativas que manifestassem a riqueza cultural presente no quilombo fictício criado.

É importante frisar que durante a elaboração de cada detalhe houve atenção especial em pautar sobre a dimensão criativa para a produção dos artefatos que compuseram a exposição, além de uma evidente preocupação com a dimensão estético-corporal dos personagens e de sua representação de maneira positiva, sem alusão a estereótipos. No decorrer das formações eram contempladas problematizações sobre estas questões embasadas em artigos acadêmicos e pesquisas com familiares das crianças e das professoras mediante entrevistas, considerando também os relatos e histórias orais desses sujeitos, além da realização de visitas guiadas com a prévia organização de cadernos de campo a centros de pesquisas tais como: o Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo e o Museu da Imigração do Estado de São Paulo (ambos localizados na capital). Dessa maneira, foi possível refletir sobre aspectos da biodiversidade local dos contextos retratados, analisando história, espaço e tempo, para corroborar no desenvolvimento da trama o mais fidedignamente possível.

Em decorrência dessa dinâmica de construção em grupo houve grande consenso quanto à representatividade e participação de todos os envolvidos na condução dos processos. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo analisar a interface entre as relações étnico-raciais e as Ciências no discurso de todas as professoras participantes desta formação em serviço e que prontamente se disponibilizaram a avaliar o projeto e identificar os possíveis diálogos interculturais destacados por estes sujeitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo insere-se numa pesquisa de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), por envolver a aquisição de dados descritivos que são obtidos na relação do pesquisador com o contexto estudado, com a ênfase maior situando-se no desenvolvimento do processo do que no produto, com a preocupação de documentar a visão dos participantes (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido realizou-se uma observação participante, conceituada e caracterizada como: “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p. 52). Desse modo, a pesquisa neste viés vai se constituindo essencialmente a partir da fusão de saberes e troca de aprendizados entre pesquisador e sujeitos. É a partir do diálogo entre estas duas instâncias que se configuram a direção do trabalho e enfoques durante a trajetória investigativa.

A pesquisa foi realizada no ano de 2016, com uma amostra do grupo de professoras participantes da proposta Capociência que concordaram em tecer considerações acerca do projeto. Estes sujeitos eram mulheres brancas, pertencentes ao grupo etário

de 24 a 55 anos. Eram formadas em Pedagogia (cursaram em instituições privadas) e lecionavam na Educação Básica nos segmentos da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, numa escola particular com aproximadamente 200 crianças matriculadas. A instituição estava localizada em um bairro classe média alta do município de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo (Brasil). As professoras atuavam como polivalentes por ministrarem todos os componentes curriculares obrigatórios dos segmentos de ensino que atuavam, entre eles Ciências da Natureza.

As participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para que a exposição dos dados fosse autorizada e com o compromisso firmado pela pesquisadora de que suas identidades fossem preservadas, garantindo o compromisso ético da pesquisa. Por essa razão os nomes associados aos participantes no decorrer do artigo são fictícios.

Os dados foram construídos por meio de observações realizadas pela pesquisadora durante o acompanhamento e experiências vivenciadas com o grupo de docentes e mediante a análise das respostas de questionários aplicados com as professoras participantes do projeto Capociência. Este instrumento tinha por objetivo avaliar a abrangência da ação pedagógica, assim como as percepções das professoras acerca do desdobramento geral da ação formativa. O questionário era composto pelas quatro questões a seguir:

- *Quais conteúdos escolares foram mobilizados a partir da temática “capoeira” (fora os saberes relacionados às relações étnico-raciais)? Destaque exemplos.*
- *Que mensagem o “Capociência” deixa para sua vida pessoal e/ou profissional?*
- *Qual a relevância do trabalho com a relações étnico-raciais inseridas no espaço escolar, dentro do currículo da escola? Explique.*
- *Quais as possibilidades futuras desta proposta na sua opinião? De que forma você visualiza a continuidade deste trabalho dentro da escola?*

A análise dos dados constituiu-se segundo perspectiva teórica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo busca ocupar-se fundamentalmente da mensagem em todas as suas manifestações e nuances: verbal, escrita e figurativa, silenciosa, atendo-se a uma investigação minuciosa quanto aos significados e sentidos que estão imbricados nesta dinâmica. Franco (2005) nos orienta nesta perspectiva:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

A mensagem emitida pelo autor/produtor está impregnada de informações, visões de mundo, além de imbuídas do perfil psicológico desse sujeito. Ao comunicar-se, ele seleciona a informação que julgar mais apropriada e consistente de acordo com o seu sistema subjetivo de interpretação e meio no qual encontra-se inserido, com tal mensagem (teoria) estando baseada na sua concepção da realidade.

Desse modo, a análise de conteúdo configura-se num eficaz instrumento de investigação da realidade social tendo em vista o discurso dos sujeitos e o impacto dos efeitos que certas mensagens veiculadas resultam em diferentes parcelas da sociedade, cabendo ao pesquisador ficar atento não somente ao conteúdo manifestado, informações explícitas do conteúdo externado pelo emissor da mensagem, mas também sendo capaz de inferir o conteúdo latente expresso nas entrelinhas, fraturas do discurso a partir de uma leitura e reflexão crítica dos dados levantados, tal como pauta a autora em seu livro:

[...] para interpretar suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.) [...] (FRANCO, 2005, p. 25).

Na fase de codificação dos dados foi realizada uma leitura flutuante do material. Por meio desta leitura foram identificadas unidades de registro em cada uma das questões presentes no questionário de cada sujeito, que foram selecionadas por estarem relacionadas aos eixos temáticos propostos nos questionários, a saber: *conteúdos mobilizados, livre posicionamento sobre o curso e relevância do trabalho ao longo do curso*. Ou seja, o recorte realizado configurou-se “em fragmentos do discurso manifesto como palavras, expressões, frases ou ainda idéias referentes a temas recortados” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Na sequência todas as unidades de registro selecionadas por questão, de cada uma das participantes, foram reagrupadas nas unidades de contexto, que remeteram a temas relevantes destacados pelas professoras, relacionados ao desenvolvimento geral do projeto.

A seguir o Quadro 1, “Construção dos Dados”, apresenta a sistematização das informações referidas já a partir das unidades de registro, que foram interpretadas a partir do critério semântico, também chamado de “categorização temática” (BARDIN, 2011). Esse critério consiste num processo de interpretação das unidades, possibilitando a categorização dos dados por meio do agrupamento de elementos comuns, a partir de ideias que se aproximavam, e que aqui geraram a construção de três categorias. Abaixo de cada categoria emergente segue a respectiva explicação referente ao agrupamento de unidades extraídas dos questionários respondidos pelas professoras.

Quadro 1 – Construção dos dados

Unidades de Registro (agrupadas de todos os questionários)	Unidades de Contexto	Categoría Emergente
Ensinar de maneira criativa e lúdica; História afro-brasileira (capoeira, abolição da escravatura; Geografia (cultura de subsistência, aspectos agrícolas; Ciências (cientistas negros, cadeia alimentar, racismo científico, biodiversidade, plantas medicinais); Valores e virtudes (respeito, tolerância, amizade, disciplina; Música (ritmos, instrumentos musicais; Educação Física (Expressão corporal).	Conteúdos Mobilizados	Aspectos Didáticos e Formativos Aborda os dados em que se discutem as estratégias de ensino e os conteúdos procedimentais e atitudinais mobilizados a partir da capoeira bem como as áreas do conhecimento acionadas.
Vontade de aprender mais; mais vontade de mudar o mundo; motivação; possibilidades de pesquisa e aprendizado; Crescimento pessoal; sair da zona de conforto; amplitude do olhar/visão de mundo; olhar crítico; reflexão; educação como caminho para mudança; Aprofundamento de estudos.	Livre Posicionamento sobre o curso	Desenvolvimento e Formação Pessoal Evidenciam-se os dados que abrangem a construção de uma proposta de formação coletiva e que mobilizava habilidades pessoais das professoras.
Igualdade social; igualdade racial; combate ao racismo; valorização e respeito à cultura de matriz africana; ruptura de preconceito e estigmas; lidar com as diferenças; análise do preconceito velado; despertar para união e desejo de empreender esforços contra o racismo; luta pela consolidação da democracia racial; educação como um ato político.	Relevância do Trabalho ao longo do curso	Relações Étnico-Raciais e Cidadania Nesta categoria inserem-se os dados que remetem à formação de caráter, valores humanos, formação identitária, justiça social.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

As categorias foram definidas *a posteriori*, tendo em vista que são resultantes da análise do *corpus* discursivo emergente após constante revisitação aos questionários.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os questionários foram entregues com respostas ricas em detalhes, que demonstravam sobremaneira o êxito do projeto Capociência, com um misto de satisfação expresso pelas participantes e de apontamentos sobre a ressignificação de suas práticas pedagógicas dado o envolvimento com questões que, segundo informações colhidas, não eram abordadas pela equipe de professoras na escola e nem mesmo figuravam entre suas discussões no cotidiano de suas vidas antes da sugestão da proposta.

Para análise dos dados apresentam-se as categorias emergentes destacando alguns excertos dos questionários que demarcavam aspectos relativos às temáticas resultantes para discussão. A categoria “Relações Étnico-Raciais e Cidadania” foi discutida com base nas referências em ensino de Ciências, observando no discurso das professoras de que modo se explicitava a interface entre estas respectivas áreas: educação em Ciências e educação para as relações étnico-raciais e os possíveis diálogos interculturais, constituindo esse o objetivo principal do artigo.

Categoria Aspectos Didáticos Formativos

Ao analisar os questionários ficou visível o potencial da capoeira como uma ferramenta relevante para a abordagem da temática das relações étnico-raciais no currículo, permitindo a interface com a educação em Ciências com vistas para outras disciplinas.

Essa proposta envolvendo a capoeira é muito interessante, pois é um assunto interdisciplinar onde vários conhecimentos são trabalhados juntos. Os alunos se sentem atraídos por ter o lúdico na prática de atividades, envolvendo conteúdos escolares (professora Carla).

Podemos aproveitar a capoeira para englobar novos temas e atividades que poderiam ser trabalhadas durante todo o ano letivo, inseridas dentro das matérias já existentes no currículo escolar, trabalhando assim a interdisciplinaridade (professora Teresa).

Durante o desenvolvimento do projeto evidenciou-se um engajamento de todo o coletivo de professoras, que foi demarcado nos apontamentos presentes nos questionários avaliados. Verifica-se nestes discursos uma proposta interdisciplinar que mobiliou a equipe, integrando os conhecimentos previstos no currículo escolar, revelando-se uma característica desta temática o fato de poder ser trabalhada como tema transversal, integrando as diversas áreas do conhecimento.

Este entrosamento foi possível graças à conexão criada especialmente entre os personagens protagonistas, representantes das matrizes africanas e do saber escolarizado das Ciências, que no decorrer da narrativa intercultural proposta expressavam seus modos de ser, agir e interpretar o dia a dia. Em várias situações da história estes olhares eram confrontados, como no modo de construção dos instrumentos de percussão da capoeira a partir de elementos da natureza e da biodiversidade local, por exemplo.

Segundo Verrangia (2013), o diálogo para articulação entre os conhecimentos científicos e os tradicionais de matriz africana configura-se num desafio que contribui e possibilita a apropriação destes saberes com impacto numa visão positiva e significativa na formação de professores de Ciências.

No decorrer do projeto a professora Claudia coordenou especificamente em sua sala de aula a abordagem do “racismo” como um fio condutor que possibilitou a interface com as Ciências:

No quinto ano, conseguimos trabalhar as Ciências: estudamos os cientistas e suas contribuições dos povos da África e seus descendentes para os avanços das ciências e tecnologias [...]. Além das relações étnicos-raciais, o que é e como funciona a ciência, conhecimentos culturais, o ambiente e a sociedade (Professora Claudia).

Conforme expresso no discurso da professora, ela demarca a possibilidade de poder trabalhar o continente africano como produtor de conhecimento, estudando e discutindo com os alunos sobre cientistas africanos, abordando conhecimentos de matriz africana/afro-brasileira em diálogo com as relações CTS, resultando em discussões referentes à produção de conhecimento científico, os métodos científicos, a tecnologia e os impactos sociais nos contextos africano e brasileiro, o que converge numa ampliação de

visão de mundo, permitindo a valorização da diversidade cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1998) atentam para a necessidade desta valorização dos conhecimentos socioculturais de outros povos de modo respeitoso.

Essa situação emergiu de um momento da narrativa em que o protagonista representante dos saberes científicos escolarizados, já de volta à escola, contava aos seus pares na sala durante a aula de Ciências sobre a amizade que havia desenvolvido com um menino quilombola que discorria sobre seu povo, origens e ancestralidade.

A explanação do personagem associado ao conhecimento científico aconteceu quando este rememorou o diálogo entre ele e o protagonista quilombola: momento em que expunham as epistemologias de seus saberes, dizendo como suas respectivas culturas iam sendo tecidas de modo a culminar num diálogo intercultural. Importante destacar que para Aikenhead (2009), a ciência pode ser considerada uma cultura e que se subdividiria em outras subculturas com especificidades, diretrizes, juízos, conceitos que, como práticas em comum, propiciariam a comunicação entre pesquisadores, cientistas.

Categoria Desenvolvimento e Formação Pessoal

O conteúdo abordado aqui compreende aspectos subjetivos vinculados à prática pedagógica, às experiências vividas pelas professoras no decorrer do projeto e o processo de formação continuada.

No meu ponto de vista, o projeto me agregou bastante, pois na faculdade estava estudando referente aos projetos, então o que eu estava lendo, estava colocando em prática e percebi que muitas escolas consideram qualquer cartaz, um projeto, por falta de preparo dos professores. Já o Capociência fez com que eu participasse do meu primeiro projeto atingindo todas as etapas do processo, como planejamento, execução, realização, avaliação, entre outros (Professora Sônia).

De acordo com o referido trecho, a formação em serviço permitiu vincular a teoria à prática, tecendo um olhar de professor pesquisador implicado de maneira sistêmica, o que corroborou para uma reflexão prático-teórica e sobretudo a possibilidade de se sentirem autoras da proposta, visto que não somente acompanharam o desdobramento do projeto estudando a teoria, mas exercitando-a na construção de todo o processo.

Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que o professor apresenta um saber plural resultante de várias esferas e áreas do conhecimento (saberes vinculados às disciplinas, ao currículo, referente à experiência da profissão e de vida), destacando a importância dos saberes experienciais para a composição da epistemologia da prática que vincula o trabalho individual e coletivo.

Já no trecho a seguir a professora destaca a importância da execução do projeto, no que diz respeito à inserção de questões sociais relevantes para a valorização da diversidade cultural, em especial a afro-brasileira. Além do mais, a atividade desempenhada pela professora estava relacionada à narrativa intercultural que foi construída, tendo como cenário um quilombo, e possibilitou uma ampliação dos conhecimentos acerca dos saberes de matriz afro-brasileira, destacando a importância para sua prática.

O projeto proporcionou um espaço de trocas, experiências e possibilitou vivências significativas, recriou olhares em torno da urgente necessidade de levar para o espaço escolar uma educação que leve em consideração a diversidade vivida em nossa sociedade brasileira, visando os diversos níveis de desigualdades da população afro-brasileira... Tive uma compreensão melhor sobre a vida nos quilombos e como ensinar aos alunos de uma maneira lúdica e significativa, enfatizando sempre sobre o respeito ao próximo (Professora Jacira).

Segundo Vieira (1999), numa perspectiva intercultural é necessário o diálogo com outra cultura, com outros modos de vida para ver o mundo a partir de uma outra ótica, diferente daquela que se está habituado a ver. Uma visão de relação dialógica e horizontal no ensino de Ciências, segundo Mortimer (2002), viabiliza que discussões acerca de um conteúdo que seja realizado na sala de aula oportunizem que ocorra exposição de argumentos pautados na cultura científica como também por meio das culturas pertencentes aos estudantes.

A oportunidade de intercambiar ideias, saberes, revelando outras linguagens para compreensão do mundo, contribuem paralelamente para o desenvolvimento profissional docente, extrapolando a esfera pedagógica, acadêmica e uma racionalidade meramente técnica. Tal afirmativa corrobora com o que García (1999) discorre sobre paradigmas importantes que permeiam o contexto de formação de professores, apresentando, entre várias abordagens, a orientação social-reconstrucionista, capaz de mobilizar nos professores a reflexão numa dimensão política, ultrapassando os pressupostos referidos:

(...) a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com seu tempo (GARCÍA, 1999, p. 44).

O seguinte fragmento do discurso da professora: "... *recriou olhares em torno da urgente necessidade de levar para o espaço escolar uma educação que leve em consideração a diversidade vivida em nossa sociedade brasileira, visando os diversos níveis de desigualdades da população afro-brasileira...* ", revela sobretudo que o trabalho realizado por meio do projeto evidenciou as disparidades presentes nas relações entre culturas distintas. Nesse trecho a professora identifica a presença de uma diversidade cultural, reconhecendo identidades culturais com especificidades diferentes a serem afirmadas, complementando que existem assimetrias associadas à população negra, indicando a necessidade de focar nessa diferenciação que a oprime e subalterniza.

Categoria Relações Étnico-Raciais e Cidadania

Nesta categoria destacamos elementos que as professoras abordaram no questionário, evidenciando a inserção do tema relações étnico-raciais como imprescindível e necessária para iniciar a mudança social a partir da desconstrução de estereótipos. A articulação entre a capoeira e as Ciências proposta pelo projeto possibilitou tais discussões. Foram selecionados dois trechos que exemplificam estes elementos:

Trabalhar com as relações étnico-raciais no espaço escolar ajuda a mudar a visão de mundo, nas formas de pensar e agir. Contribui na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e carregadas de sofrimento e miséria (Professora Mariana).

Acredito que num projeto desse porte a equipe uniu esforços para mostrar aos alunos que a África é uma “nação” que carrega uma imensa riqueza cultural, étnica, linguística, artística, bem como uma história tão complexa como a que reconhecemos em uma Europa e Estados Unidos. Mostramos para as crianças que neste continente não existe só miséria, fome, doenças graves (como muitos ainda veem). Uniu os esforços na luta contra o racismo, como também na consolidação da democracia e da cidadania e da igualdade social e racial (Professora Camila).

Nos trechos citados é possível constatar que na opinião das professoras é necessário considerar a temática das relações étnico-raciais no espaço escolar a fim de contribuir com a ampliação de discussões no âmbito da cultura que valorizem diferentes saberes. Outro aspecto relevante observado no trecho da professora Camila é a questão que demarca a predominância de uma cultura eurocêntrica como hegemônica e as possibilidades de ver a cultura africana de maneira positiva, confrontando uma visão de fixidez desta em padrões de hostilidade que a restringem a mazelas e intempéries

Neste contexto, Verrangia e Silva (2010) preconizam o trabalho crítico com as relações étnico-raciais e o seu potencial para desconstrução de estereótipos, sugerindo a inserção de atividades que abordam questões de caráter social e cultural, além de discussões que permeiam o conceito de raça humana e que muitas vezes, pelo modo como são trabalhadas, acabam por reforçar o racismo.

A Ciência aqui seria compreendida como uma subcultura e uma maneira de abordar a realidade entre tantas outras sem desconsiderar seu viés ideológico, contudo como prática social que atina para a cidadania no sentido político e efetivo da palavra, corroborando neste processo de ensino reflexivo. A esse respeito, Paula e Lima (2007 p. 3) argumentam que

[...] o ensino focado apenas nos produtos das Ciências inibe diversas contribuições potenciais da educação escolar para a formação de sujeitos críticos e capazes de exercer alguma autonomia intelectual para superar a tendência da cultura contemporânea de pasteurizar identidades e privatizar os problemas humanos, retirando sua dimensão social e econômica.

Verifica-se que a formação do professor numa perspectiva intercultural do ensino de Ciências permitiria o cruzamento de fronteiras culturais sem forçar uma assimilação etnocêntrica da Ciência (CREPALDE; AGUIAR JÚNIOR, 2014).

CONCLUSÕES

À guisa da inserção da educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar, respaldadas pela obrigatoriedade da Lei 10639/03, o projeto Capociência, adota a capoeira como ferramenta para estabelecer uma interface entre as relações étnico-raciais e as Ciências, configurando-se numa abordagem inovadora, visto que esse tipo de proposta comumente é vinculado ao currículo das disciplinas de História, Arte e Literatura.

Nesse contexto, os questionários analisados que objetivavam, *a priori*, a avaliação do projeto, assim como o processo de formação das professoras participantes, demonstraram a construção do discurso acerca das relações étnico-raciais em interface com as Ciências.

As ideias apresentadas no decorrer da construção das categorias revelaram ampliação da visão de mundo no tocante à cultura africana e afro-brasileira, dando um passo adiante para o rompimento de estereótipos relacionados a aspectos culturais e ao entendimento sobre dinâmica de transformação desses elementos, contrapondo uma visão essencialista e estática acerca das culturas. Houve ainda a possibilidade de enfoque aos conteúdos escolares trabalhados de modo interdisciplinar, evidenciando o diálogo dos saberes numa perspectiva intercultural.

O estranhamento inicial das professoras ao se depararem com a conexão proposta pelo projeto entre a educação em Ciências e a educação para as relações étnico-raciais a partir da capoeira, estimulou-as a identificar possíveis pontes interculturais, levando-as a sistematizar as diferentes maneiras de organização dos saberes e percursos de aprendizagem pertencentes a cada um destes universos, primando pela negociação desses sentidos. Desse modo, a perspectiva intercultural para abordar a temática visou ao diálogo entre as culturas científica e popular, a fim de contribuir para o rompimento de visões preconceituosas e de valorização da cultura, promovendo a aprendizagem científica e cultural concomitantemente.

A reafirmação e a identificação da diferença cultural entre o campo da construção do conhecimento na perspectiva da ciência e do campo do conhecimento tradicional via capoeira, demonstrado mediante o aprofundamento de pesquisas em torno de ambas as abordagens, revelaram uma demarcação. Esta fronteira excede o reconhecimento e a garantia de que estas esferas possam manifestar-se e coexistir comungando do mesmo espaço e tempo, respeitosamente, haja vista os dissensos, relações de conflito e poder produzidas factualmente entre estes domínios.

O percurso de desenvolvimento do projeto também possibilitou essa compreensão, dada a análise das diferentes concepções de conhecimentos contempladas na história e a maneira pela qual estes saberes se entrecruzaram, podendo coexistir, ainda que apresentem naturezas e campos de significação distintos. O Quadro 2, a seguir, mostra essa dinâmica e a relação que paulatinamente foi sendo compreendida pelas educadoras e expressas na narrativa, na interação entre os personagens, conforme o projeto avançou.

Quadro 2 – Percursos de Aprendizagem

Capoeira	Ciência Escolarizada
Conhecimento de Matriz Afro-Brasileira	Conhecimentos Científicos
Memória	Construção de Modelos
Ancestralidade	Empirismo
Oralidade	Escrita

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

É possível observar saberes com peculiaridades específicas e que foram se evidenciando conforme as professoras davam continuidade à construção da narrativa, materializando-a em ações e inevitavelmente em seus discursos, auxiliando para a concretude de cada conhecimento. O personagem representante da ciência escolarizada apresentava ao seu amigo quilombola, por meio de registro num cartaz, a sistematização de uma “pirâmide alimentar”, por exemplo, ao referir-se aos conteúdos que havia recebido na escola acerca de hábitos de alimentação saudáveis na disciplina de Ciências. O personagem residente no quilombo evocava a memória e histórias orais, contadas pelos membros mais antigos de seu território para explicar suas crenças e hábitos cotidianos.

A partir deste vínculo ocorre a possibilidade de produzir conexões e sentidos transformativos, cuja reciprocidade apresenta uma indeterminação da verdade (a veracidade dos fatos não corresponde apenas a uma forma de entender e ver o mundo).

A pretensão é romper com a sobreposição e verticalização entre os diferentes tipos de conhecimento para que nessa ruptura surja a oportunidade de abrir-se para a novidade, ou seja, conhecer mediante outro ponto de vista uma outra potente e frutífera realidade que agregue e gere mudanças construtivas numa relação que se constitua na interface da diferença e com solidariedade.

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. *Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. 2004. 173f. Tese (Doutorado) – Curso de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Unicamp, Campinas, 2004.
- AIKENHEAD, G. S. *Educação científica para todos*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009.
- ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 9 ed. São Paulo: Loyola. 2005.
- BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e o ensino de ciências. *Interações*, Bahia, n. 31, p.28-53, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6369/4938>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne\(a\)arquivos/pdf/003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne(a)arquivos/pdf/003.pdf). Acesso em: 11 jan. 2019.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº11/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 3(37), p. 45-57, 2008.

- CANDELA, A. Dialogue between cultures in Tzeltal teachers' cultural discourse: co-construction of an intercultural proposal for science education. *Journal of Multicultural Discourses*. Mexico City, jan. 2013. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2012.756492>. Cited: 26 abr. 2019.
- CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultura: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.
- CARNEIRO, S. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. *Caderno CRH*, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/crh/article/dowload/18633/12007>. Acesso em: 2 mar. 2019.
- CASTRO JUNIOR, L. V. Capoeira angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2003.
- CHASSOT, A. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.
- CREPALDE, R. dos S.; AGUIAR JR., O. G. de. Abordagem intercultural na educação em ciências: da energia pensada à energia vivida. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 43-61, sept. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a03.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1999. 44 p.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORTIMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. In: *Revista Brasileira em Educação em Ciências*, Porto Alegre, 1(2), p. 25-35, 2002.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. (org.). *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2016. (Coleção para entender).
- PAULA, H. F.; LIMA, M. E. C. C. Educação em ciências, letramento e cidadania. *Química Nova na Escola*, v. 25, p. 3-9, 2007.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, B de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: *Identidades – Estudos de cultura e poder*. Bela Feldman-Bianco e Graça Capinha (org.). São Paulo: Hucitec, 2000.
- SANTOS, P. R. O ensino de Ciências e a ideia de cidadania. *Revista Mirandum*, ano X, n. 17, 2006. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>. Acesso em: 3 fev. 2018.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.
- VERRANGIA, D. A formação de professores de Ciências e Biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 edición especial Enseñanza de la Ciencias y Diversidad Cultural, p. 105-117, 2013.
- VERRANGIA, D. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *Interacciones*, v. 31, p. 2-27, 2014.
- VIEIRA, R. Da Multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 12, p. 123-162, 1999.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)Colonialidad: Perspectivas Críticas y Políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

TRANS(FORMAR) O NOME: Alguns Efeitos do Nome Social e da Alteração do Nome Civil na Vida de Sujeitos Trans

Luis Felipe Hatje¹
Paula Regina Costa Ribeiro²
Joanalira Corpes Magalhães³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar tanto os sentidos do nome social e do nome civil na vida de sujeitos transgêneros quanto alguns efeitos produzidos em suas vidas após a decisão judicial que alterou seus nomes e gêneros nos documentos oficiais. Analisam-se narrativas de quatro homens trans ao longo de entrevistas individualizadas e do acompanhamento de um grupo focal, utilizando-se a metodologia da investigação narrativa. A partir das análises conclui-se que o ingresso no Judiciário representou uma medida necessária para que esses sujeitos pudessem garantir o exercício de alguns aspectos da cidadania que até então lhes eram negados. Além disso, evidenciou-se que, desde a sentença judicial, estes sujeitos passaram a atribuir ao Estado uma fonte de legitimidade e de reconhecimento sobre as suas identidades de gênero.

Palavras-chave: Nome civil. Nome social. Transgênero. Educação em gênero e sexualidade.

**TRANSFORMING THE NAME: SOME EFFECTS OF THE SOCIAL NAME AND
THE AMENDMENT OF THE CIVIL NAME IN THE LIFE OF SUBJECTS TRANS**

ABSTRACT

The article aims to investigate both the meanings of the social name and the civil name in the life of transgender subjects as well as some effects produced in their lives after the judicial decision that changed their names and genres in official documents. In this sense, we analyze narratives of four transsexuals through individual interviews and a focus group, using the methodology of narrative investigation. From the analysis, it was possible to conclude that the entrance in the judiciary represented a necessary measure so that they could guarantee the exercise of some aspects of the citizenship that until then were denied to them. In addition, it has been shown that, since the judicial sentence, these subjects started to attribute to the State a source of legitimacy and recognition of their gender identities.

Keywords: Civil name. Social name. Transgender. Education in gender and sexuality.

RECEBIDO EM: 29/1/2019

ACEITO EM: 17/4/2019

¹ Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Mestrado em Direito e Justiça Social e em Educação em Ciências e Especialização em Abordagem Multidisciplinar em Dependência Química pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Advogado. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). Realizou intercâmbio na Universidade de Coimbra – Portugal. Experiência em projetos de extensão e pesquisa com ênfase em Criminologia, Sistema Penitenciário, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. <http://lattes.cnpq.br/4929788321027336>. <https://orcid.org/0000-0002-4038-5510>. lf_hatje@msn.com

² Graduação em Ciências – Licenciatura Plena em Biologia (Universidade Federal do Rio Grande – Furg, 1985). Mestrado em Biociências (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 1991). Doutorado em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002). Pós-Doutorado (Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal, 2015). Professora titular do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação: Educação em Ciências (Associação Ampla Furg/UFRGS/ UFSM) e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad – Gies (composto pelas seguintes instituições: Universidad de Castilla-La Mancha, Universidade Federal do Rio Grande – Furg, Universidad de Córdoba, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação). Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese, atuando principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. Bolsista produtividade 1C do CNPq. <http://lattes.cnpq.br/0516745823012125>. <https://orcid.org/0000-0001-7798-996X>. pribeiro.furg@gmail.com

³ Doutorado em Educação em Ciências (PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Associação Ampla Furg, UFRGS E UFSM, 2012). Mestrado em Educação em Ciências (UFRGS, 2009). Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado (Furg, 2006). Pós-Doutorado (UFRGS). Professora-adjunta do Instituto de Educação, do PPG Educação em Ciências: química da vida e da saúde e do PPG Educação (Furg). Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad – Gies (composto pelas seguintes instituições: Universidad de Castilla-La Mancha, Universidade Federal do Rio Grande – Furg, Universidad de Córdoba, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Furg. <http://lattes.cnpq.br/5154939094832400>. <https://orcid.org/0000-0002-9785-6854>. joanaliracm@yahoo.com.br

As reivindicações dos sujeitos transgêneros são cada vez mais frequentes em diferentes instâncias sociais e têm impulsionado o debate acerca das demandas dos indivíduos que constroem seus gêneros em oposição às expectativas sociais sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Nesse sentido, um dos assuntos que têm ganhado visibilidade são as demandas dos sujeitos transgêneros ao poder Judiciário. Assim, considerando-se que as ações judiciais que envolvem a transgeneridade têm sido cada vez mais frequentes, procura-se, neste texto, contribuir para a discussão acerca do reconhecimento das variadas formas de construção e vivências de identidades de gênero.

Uma das demandas dos sujeitos trans está relacionada à utilização do nome pelo qual se reconhecem. Isto explica o motivo de tantos virem recorrendo ao Judiciário para pleitear a alteração do registro civil e a redesignação do gênero nos documentos oficiais, com o objetivo de exercerem sua cidadania. Tendo em vista que o ordenamento jurídico não dispõe de norma explícita que permita a readequação civil do sujeito transgênero, os pleitos destes indivíduos eram submetidos a decisões que estavam à mercê do entendimento dos(as) juízes/ízas.⁴

Para tanto, acompanhamos quatro sujeitos transgêneros que ingressaram no Judiciário em busca de alteração do registro civil e gênero, ajuizando ações em abril de 2017 e obtendo sentenças favoráveis a partir de outubro do mesmo ano. A partir disto propusemo-nos a investigar, neste artigo, os sentidos do nome social e do nome civil na vida desses sujeitos, bem como alguns efeitos produzidos após a decisão judicial que possibilitou a alteração de seus documentos oficiais.

Assim, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a educação, na medida em que leva em consideração qualquer conhecimento produzido em um determinado espaço e tempo específicos. Além de que, para que tal conhecimento possa ser compreendido/compartilhado, é necessário atentar-se à trama discursiva à qual estes sujeitos estão vinculados, uma vez que eles podem tomar partido na constituição e na manifestação de *uma* verdade neste momento.

Nesta investigação valemo-nos das contribuições dos/as autores/as do campo dos Estudos Queer, adotando, por exemplo, a perspectiva de autoras como Judith Butler, sobretudo no tocante às suas provocações relacionadas com as normas heterossexuais e à ideia de *performatividade* de gênero. Para produção e análise dos dados utilizamos a metodologia de investigação narrativa a partir das teorizações propostas por Jorge Larrosa (1994, 1996) e Michael Connally e Jean Clandinin (1995), autores que discutem a narrativa como uma formação discursiva por meio da qual os sujeitos dão sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados. Ademais, conforme argumenta Larrosa (1996), é por meio do processo narrativo que os sujeitos passam a construir a sua história, a dar sentido a quem são e, também, a quem são os outros, constituindo, assim, a sua identidade.

Este artigo foi organizado em quatro seções: na primeira, tecemos considerações acerca do referencial teórico adotado, procurando estabelecer algumas aproximações entre a Teoria Queer e a transgeneridade; na segunda apresentamos, sucintamente, os

⁴ Em março de 2018 o Supremo Tribunal Federal decidiu que pessoas trans podem alterar o nome e o gênero no registro civil em cartórios, sem que se submetam a cirurgia ou que comprovem sua identidade psicossocial, que deverá ser atestada por autodeclaração (CARTA CAPITAL, 2018).

sujeitos participantes desta pesquisa e a metodologia de produção e análise dos dados construídos; na terceira analisamos os sentidos do nome social e civil na vida dos sujeitos trans entrevistados, bem como as mudanças que esses sujeitos perceberam após a sentença que possibilitou que o nome social passasse a ser o seu nome civil; e, por fim, trazemos, nas considerações finais, alguns apontamentos acerca dos significados que os entrevistados atribuem ao seu nome e como estes estão imbricados a um processo de produção e constituição das suas identidades trans.

TEORIA QUEER E TRANSGENERIDADE

Considerando que esta pesquisa pretende articular distintos campos de saber relacionados ao direito e ao gênero, procuramos subsídios teóricos para discutir o processo de subjetivação dos sujeitos transgêneros também a partir do processo de construção e legitimação dos seus nomes, indo além dos saberes médicos e biológicos tradicionalmente “acionados” quando esta temática é discutida. Para problematizar as questões relativas aos sujeitos trans (uma discussão que rompe com alguns padrões pré-estabelecidos socialmente), considera-se necessário um aporte teórico que seja capaz de “traduzir” o seu viés contestador. Por isso, optamos por utilizar a Teoria Queer por considerar que ela possibilita um olhar crítico e plural acerca das questões que envolvem os sujeitos transgêneros.

A Teoria Queer emerge como uma corrente teórica que possibilita pensar e questionar as formas correntes de compreensão das identidades sociais (PINO, 2007); pensar as questões trans na sua esteira contribui para que sujeitos transgêneros possam encontrar nela os aportes necessários para o desenvolvimento de um pensamento múltiplo que subverte, questione e pluralize as suas identidades (PINO, 2007), vislumbrando movimento e transformação (PEREIRA, 2008).

Richard Miskolci assevera que “um olhar queer sobre a cultura convida a uma perspectiva crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade” (2013, p. 33). Para este autor, a proposta da Teoria Queer é fazer com que aquelas/es que normalmente são excluídos/as socialmente, desclassificados/as e colocados/as à margem do processo educacional e da experiência social, tornem-se visíveis (MISKOLCI, 2011).

A importância dos estudos queer, portanto, reside justamente no que neles há de subversão das identidades de gênero e questionamento da heteronormatividade,⁵ permitindo que se analise mais acuradamente os mais diferentes aspectos relacionados à transgeneridade; o que quer dizer que estes estudos possibilitam, entre outros fatores, que se reflita criticamente sobre as questões que estes sujeitos devem enfrentar em sua empreitada para que sejam reconhecidos pelo gênero com o qual se identificam.

⁵ Conforme Berenice Bento, a heteronormatividade pode ser definida como “A capacidade da heterossexualidade apresentar-se como norma, a lei que regula e determina a impossibilidade de vida fora dos seus marcos. É um lugar que designa a base de inteligibilidade cultural através da qual se naturalizam corpos/gêneros/desejos, definindo o modelo hegemônico de inteligibilidade de gênero, que supõe que, para que o corpo tenha coerência e sentido, deva haver um sexo estável expresso mediante o gênero estável (masculino expressa homem, feminina expressa mulher) (BENTO, 2012, p. 51).

O gênero configura-se como uma categoria analítica de problematização das concepções de masculinidade e feminilidade que permeiam a sociedade e possibilitam uma ruptura com o sistema binário dos sexos. Para a filósofa Judith Butler (2003):

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (p. 24).

Neste sentido é que, para Butler (2001, p. 40-41), “essa construção que chamas de sexo é tão culturalmente construída como o gênero”. Para ela, a categoria “sexo” tem como atribuição normatizar os indivíduos, atuando como uma prática reguladora da produção dos corpos aos quais ela (a categoria sexo) controla e governa. Ávila reitera que “Butler chama a atenção sobre a condição não estática de um corpo, pois o sexo, sendo um ideal regulatório, é uma construção ideal que se materializa através do tempo em função da reiteração forçada dessas normas” (ÁVILA, 2014, p. 85).

Para Butler (2005, p. 18), “os corpos nunca acatam inteiramente as normas mediante as quais se impõe sua materialização”; são justamente essas rupturas da normatividade que possibilitam que tais normas regulatórias voltem-se contra si mesmas e coloquem em xeque a força hegemônica das mesmas leis regulatórias, permitindo o surgimento de possibilidades de escape e de (re)materialização dos corpos, sexos e gêneros (BUTLER, 2000).

Em meio a estas rupturas das normas regulatórias, inventam-se meios para que performances subversivas de gênero aconteçam. Segundo Ávila, “as teorias de Judith Butler abriram uma via às novas subversões das normas heterossexuais e à reflexão sobre a performatividade de gênero, iniciando o debate sobre as práticas transgenéricas e as análises dos discursos sobre estas práticas” (2014, p. 30). São os sujeitos transgêneros, portanto, que possibilitam problematizar este sistema binário de masculinidades e feminilidades, de homem e mulher, de heterossexual e homossexual (BENTO, 2006; SANTOS, 2015), ultrapassando os discursos restritivos que insistem no binarismo como única possibilidade, “toma[ndo] a forma de uma operação reguladora de poder que naturaliza o caso hegemônico [a heterossexualidade] e reduz a possibilidade de pensar em sua alteração” (BUTLER, 2006, p. 70-71).

Em síntese, entendemos os sujeitos transgêneros como aqueles sujeitos que possibilitam pensar em algumas rupturas da normatividade hegemônica construída sobre os gêneros, embora estejamos cientes de que, “*Queer* ou não, estamos todos presos a um conjunto de normas com as quais temos que lidar” (PERREAU, 2018, s/p).⁶

⁶ RESISTA! “*Queer* ou não, estamos todos presos a um conjunto de normas com as quais temos que lidar”. Disponível em: <https://resistaorp.blog/2018/07/10/queer-ou-nao-estamos-todos-presos-a-um-conjunto-de-normas-com-as-quais-temos-que-lidar/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Neste processo de construção de identidade de sujeitos transgêneros, alguns buscam uma aproximação com as normas ao escolherem um nome que socialmente se adéque ao gênero com o qual se identificam, considerando, assim, que a sociedade delimita e determina quais nomes, comportamentos e atributos podem ser atribuídos aos homens e às mulheres.

Desde o nascimento, damos início a um processo de projeção de comportamentos, atitudes e posturas que se espera de acordo com o sexo, pois “a afirmação ‘é um menino’ ou ‘é uma menina’ inaugura um processo de masculinização ou feminilização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2013, p. 16). Neste contexto, para que um sujeito seja socialmente aceito, é preciso que se conforme às normas de gênero e sexualidade que lhes são socialmente impostas. Por esta razão, uma das formas de os sujeitos transgêneros se adequarem é escolher um nome que corresponda à identidade de gênero com a qual se identificam.

Nesse processo introduzem-se as demandas jurídicas atreladas a essas problematizações. E é justamente esta situação que vem provocando discussões que envolvem gênero e direito. Verifica-se que, nos poderes Legislativo e Judiciário, leis e ações que envolvem a transgeneridade são cada vez mais frequentes. De modo que se abre, assim, uma agenda de discussões jurídicas no tocante às decisões de reconhecimento das identidades de gênero.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: Os Sujeitos de Pesquisa e a Investigação Narrativa

Com base nestes pressupostos teóricos, pretendemos desenvolver a pesquisa com a contribuição dos Estudos Culturais, principalmente em sua vertente pós-estruturalista. Como estratégia metodológica decidimos utilizar a “investigação narrativa” para a produção e análise dos dados. Ressaltamos que nessa lide também compreendemos que nossos olhares são interpelados ou atravessados por questões que constituem o modo como construímos a nossa pesquisa.

A narrativa tem sido defendida por pesquisadores como Michael Connelly e Jean Clandinin (1995) tanto como um método de investigação quanto como aquilo que se investiga. Para eles, a narrativa “é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11). A partir da leitura destes autores entendemos a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos no processo de ouvir e contar histórias. Este processo de contar histórias vivenciadas faz com que a pesquisa apresente o olhar de quem as conta. Assim, os fatos são recontados não apenas a partir do que aconteceu em algum momento de nossas vidas, mas também refletem as nossas experiências no presente.

Ao longo deste trabalho realizamos entrevistas semiestruturadas individualizadas com quatro sujeitos trans homens, integrantes do grupo “Transformando Vidas”.⁷ Essas entrevistas foram realizadas em dois momentos diferentes: no primeiro momento, quando ingressaram no Judiciário pleiteando a alteração do nome e do gênero no regis-

⁷ O grupo foi constituído a partir de uma rede de apoio a pessoas transgêneras, no sentido de estabelecer relações entre diferentes profissionais que poderiam contribuir com aspectos relacionados à saúde, educação, direitos, acesso à cidadania e a demais questões que permeiam a vida de sujeitos que possuem algumas demandas específicas em razão de sua identidade de gênero.

tro civil; e, no segundo, alguns meses após a sentença judicial que autorizou a alteração do nome e do gênero nos documentos oficiais, por meio da constituição de um grupo focal com a presença dos quatro sujeitos transgêneros.

Vale dizer, também, que, com o objetivo de respeitar a metodologia de investigação, solicitamos o consentimento dos participantes do grupo, formalizando-o por meio da assinatura de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, mediante o qual foi autorizada a entrevista e o uso de seus nomes na pesquisa.⁸ Diante dessas considerações apresentamos, a seguir, um breve relato da história de vida de cada um deles.

Luis Mahin nasceu no dia 7 de dezembro de 1960, branco, autoidentifica-se no gênero masculino e é casado com uma mulher. Na ocasião da entrevista cursava o último ano de Bacharelado em História e era bolsista de iniciação científica do CNPq. Luis utiliza marcadores corporais ditos masculinos, como: prenome, roupas e corte de cabelo, contudo não deseja realizar tratamentos hormonais ou cirurgia de redesignação.

Silvio nasceu no dia 15 de dezembro de 1996, branco, se autoidentificou como homem trans bissexual e, atualmente, namora uma mulher. Já realiza tratamento endocrinológico e pretende realizar cirurgias de mastectomia. Cursa o segundo ano da Graduação em Biologia (Bacharelado).

Noah Mathias nasceu no dia 17 de fevereiro de 1998, branco, autoidentificou-se como transexual masculino bissexual. No momento da entrevista namorava uma menina. É estudante do Ensino Médio. Pretende realizar cirurgias de mastectomia e redesignação.

Lucas nasceu no dia 17 de março de 1996, branco, autoidentificou-se como homem trans e não tem nenhuma definição em relação à sua identidade sexual. Na ocasião da entrevista namorava um menino. Já realiza tratamento endocrinológico e pretende realizar cirurgias de mastectomia, mas não pretende se submeter à cirurgia de redesignação sexual. Cursa o terceiro ano da Graduação em Artes Visuais.

As narrativas que foram construídas durante as entrevistas no grupo focal foram analisadas a partir dos pressupostos teóricos propostos por Jorge Larrosa (1994, 1996). Este autor define as narrativas como uma modalidade discursiva, na qual os sujeitos transgêneros entrevistados se constituem a partir de uma rede de discursos para produzir suas identidades e experiências.

No processo de análise das narrativas construídas fixamo-nos nos sentidos do nome social e civil para a vida dos sujeitos da pesquisa, bem como nos efeitos que estes perceberam após a sentença judicial que possibilitou que o seu nome social passasse a ser um nome civil. Para empreender tal objetivo, em um primeiro momento observamos as narrativas produzidas nas entrevistas a fim de compreender os significados do nome social. A *posteriori* partimos para a análise das narrativas construídas no trabalho conjunto do grupo focal, detendo-nos especialmente nos efeitos do nome civil nessa ocasião.

O NOME SOCIAL “NÃO TEM VALOR NENHUM”

No Brasil *não temos ainda uma legislação específica* com relação às demandas relacionadas à identidade de gênero dos sujeitos transgêneros, havendo apenas algumas portarias e regulamentos esparsos sobre determinados temas, como a cirurgia de

⁸ Os quatro sujeitos entrevistados desejaram e autorizaram, mediante a assinatura do referido termo, a utilização do prenome pelo qual se identificam.

redeesignação sexual e, atualmente, a possibilidade de alteração do nome e do gênero dos sujeitos transgêneros, sem a necessidade de intervenções cirúrgicas. Antes da possibilidade de retificação do nome, no entanto, os sujeitos transgêneros necessitavam ingressar no Judiciário, ficando à mercê do entendimento dos tribunais ou recorrendo à carteira de nome social.

A carteira de nome social para pessoas transgêneras é uma inovação brasileira que possibilitou a utilização do nome pelo qual a pessoa quer ser identificada na sociedade, uma vez que o nome de registro não confira com a sua identidade de gênero e possa implicar constrangimento (BENTO, 2014). Quanto a isto, cabe explicar que o nome social é o nome pelo qual os sujeitos transgêneros optam por serem chamados em diferentes espaços sociais, em contraste com o nome nos registros oficiais que não refletem a sua identidade de gênero.

Os entrevistados Noah, Lucas e Silvio narraram que a busca pela confecção da carteira de nome social foi uma medida necessária diante da possibilidade de terem uma identificação com um nome pelo qual se sentiam reconhecidos. Isto deveu-se, sobretudo, por uma coerência desejada entre o nome social e o gênero pelo qual se reconhecem – o que lhes permitiu transitar em diferentes espaços sociais sem serem reconhecidos como indivíduos transgêneros.

Noah: Porque eu não tive nenhuma complicaçāo assim em... ninguém foi contra isso, nem eu tive problema de falar para as pessoas que agora eu tinha outro nome, foi tudo tranquilo, muito rápido, muito fácil. [...] é porque *não dá mais para eu ter um nome de registro feminino, sendo que eu sou um homem*. Não encaixa mais. [...] eu não consigo mais entregar um documento e falar essa pessoa aqui sou eu, com esse nome aqui entende, não dá mais [grifo nosso] (Entrevistas).⁹

Para Butler (2003) e Goellner (2013), os corpos são construções sociais que vão além daquilo que vemos ou tocamos, mas também são os acessórios, gestos, e aquilo que falamos sobre eles. Segundo Goellner, “não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ela se atribuem.” (2013, p. 31). De igual modo, o nome também é uma construção social, por meio da qual a linguagem é utilizada para atribuir uma série de significados sobre os corpos e vidas dos sujeitos, possibilitando a sua maior ou menor inserção social. Por essas razões, a possibilidade de utilização de uma carteira social em que conste o nome socialmente atribuído a homens produz, de antemão, alguns efeitos sobre esses sujeitos, uma vez que, com a adoção de um nome masculino, eles se sentem mais confortáveis para incorporar outros marcadores deste gênero às suas identidades.

Em sua narrativa, Lucas afirmou que, depois de se reconhecer como sujeito masculino, iniciou seu processo de transição a partir da mudança de seus documentos de identificação e do tratamento hormonal:

⁹ Nas caixas de texto estão as narrativas dos entrevistados. Utilizou-se a simbologia (E) para as narrativas produzidas a partir das entrevistas e (GF) para as narrativas produzidas no grupo focal.

Lucas: [...] *A primeira coisa que eu fui focando foi a parte de documentação e a parte hormonal.* Eu fiz a minha carteirinha de nome social, mudei o nome social aqui da Furg, aí fui tentando mudar toda a documentação, consegui mudar a conta de luz que pode, tudo que pode usar nome social, nome no banco, no cartãozinho, no SUS, carteirinha de médico, de convênio médico, tudo assim eu fui atrás, *mas ainda existe muita barreira pelo fato do meu RG, contrato de aluguel, no próprio CPF, FGTS, PIS, eu não posso usar o nome que eu realmente me identifico como Lucas por causa do RG, que tá o nome que meus pais me deram* [grifo nosso] (E).

Durante esse processo de utilização do nome, Lucas solicitou seus documentos de acordo com as suas demandas cotidianas, e não só realizou a mudança da carteira de nome social como promoveu um movimento para que esta mudança se estendesse também a outros espaços, como a universidade, o Sistema Único de Saúde, a companhia de seu seguro de saúde e o banco. Em determinado momento, entretanto, essas alterações foram barradas devido ao fato de a carteira de nome social não ser considerada um documento válido.

As limitações da carteira social justificam o motivo de Luis ser o único, entre os quatro entrevistados, que não confeccionou o documento social. Segundo ele, ela não possuiria validade suficiente se não fosse acompanhada de outro documento que endossasse a sua legitimidade. Por isso, para ele, a carteira social “não [tinha] valor nenhum”:

Luis: [...] eu não tenho carteira social, não vou fazer, porque na realidade a carteira de nome social ela *não tem valor nenhum*, porque se eu não tiver um documento pra endossar, pra comprovar que aquele documento é meu, continua, não altera nada, é impossível tu pensar que nesse momento que tem tanta política pública que tu tem que comprovar que aquele documento não é falso. [...] essa carteira eu sempre fui contra. Quando eu comentei sobre isso, e eu sempre critiquei o nome social naquela carteirinha, aquilo foi o Estado que criou, alguém que criou, eu sei que são políticas públicas, mas são políticas públicas que acabam não tendo o efeito que deveriam ter, porque se eu tenho que apresentar uma carteira de nome social com o RG para ela ser válida, é pura gambiarra (E).

Santos (2015, p. 633) explica que a carteira de nome social é “um documento físico semelhante à carteira de identidade comum, com valor de registro civil, que traz a inscrição do nome social e o número do registro geral de travestis e transexuais”. Esse documento, contudo, não tem evitado que esses sujeitos sejam submetidos a situações constrangedoras diante da impossibilidade de utilização da carteira de nome social sem que outros documentos oficiais com o nome de registro sejam igualmente apresentados. Silvio e Noah explicam a situação:

Silvio: [...] quando eu apresento o cartão social, quando eu vou para algum lugar as pessoas pedem o RG, aí eu tenho que ter o constrangimento de mostrar aquela pessoa que não sou eu, que está lá no RG, *porque o cartão social ainda não é tão aceito* [grifo nosso].

Entrevistador: Muita gente fala que quando apresenta a carteira de nome social eles pedem junto a carteira de identidade também?

Noah: Sim. Então acaba que não vale de nada, mas dependendo das informações que eles pedem eu já mostro a carteira de nome social e já falo as outras informações para não ter que entregar a identidade, mas sempre pedem a outra (E).

Os sujeitos narraram também que em razão dessas limitações do documento social, frequentemente eles evitavam transitar em espaços nos quais não eram/são reconhecidos ou que pudessesem/possam vir a ser vítimas de constrangimento. Algumas vezes isso acontece por desconhecimento dos profissionais que atendem em determinados espaços. Por outro lado, não se pode descartar o intuito de muitos de agir para deslegitimar o reconhecimento e o direito adquirido das pessoas trans. Noah narrou que, mesmo solicitando a utilização do nome social, algumas pessoas lhe chamaram pelo nome de registro:

Noah: Eu evito ir ao hospital e ir no médico desde que eu comecei a transição, porque *eu não quero passar por nenhuma situação constrangedora*, mas houve vezes que eu tive que ir e me chamaram no nome de registro, mesmo eu pedindo o nome social [grifo nosso] (E).

Outra questão apontada por Lucas é a inviabilidade da utilização da carteira de nome social fora da jurisdição na qual ela é confeccionada: ele reside e estuda no Rio Grande do Sul,¹⁰ emitiu o documento nesse Estado, mas quando vai até São Paulo, onde residem seus familiares, não pode utilizar o documento, por exemplo, a partir de sua chegada ao aeroporto:

Entrevistador: E nesse sentido, a carteira de nome social que tu tens não tem dado conta?

Lucas: Não, com certeza não tem dado conta, porque, por exemplo, se eu for pra São Paulo, vale aqui no Rio Grande do Sul, até tá escrito lá certinho que só é válido aqui para o Rio Grande do Sul, se eu for pra São Paulo a coisa fica mais difícil porque não vale, se eu for pra outro país, também vai ficar difícil a parte burocrática porque não vale, sabe, então é terrível, é terrível não ter o nome certo que é Lucas, e ter que ser chamado de [nome de registro], às vezes as pessoas ficam me olhando: “mas é homem ou mulher”, não sabe dizer porque nem eu consigo me ver, eu falo: “Esse nome saiu errado na certidão”, eu até às vezes tento falar isso porque não consigo mesmo... (E)

Conforme dados fornecidos pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT),¹¹ existem iniciativas relacionadas ao nome social nos Estados do Amapá, Minas Gerais, Amazonas, Piauí, Pará, Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul, contudo a validade do documento está adstrita à jurisdição de cada Estado. Em caso de deslocamento para outros Estados, como explica Lucas, o documento deixa de ter validade.

¹⁰No Estado do Rio Grande do Sul instituiu-se a Carteira de Nome Social para Travestis e Transexuais com o Decreto 49.122, de 17 de maio de 2012, publicado no DOE nº 096, de 18 de maio de 2012. A CNS é válida para tratamento nominal nos órgãos e entidades do poder Executivo do RS.

¹¹Disponível em: <http://www.estadosecapitaisdobrasil.com/duvidas/o-que-e-e-nome-social/>. Acesso em 16 maio 2018.

Santos (2016, p. 112) explica que “as denúncias relativas ao desrespeito ao nome social são constantes e dificilmente resolvidas. A complexidade envolve a falta de consenso mesmo entre a esfera política: alguns deputados estão trabalhando para revogar o decreto assinado pela presidente,¹² que possibilitava a utilização do nome social no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Assim sendo, além do embate entre forças políticas contrárias e favoráveis à utilização do nome social, verifica-se também que este nome só tem legitimidade jurídica em uma microesfera, considerando-se que ele só é reconhecido em repartições públicas, em algumas universidades e em bancos de alguns Estados do Brasil (BENTO, 2014).

Lucas explica que, embora tenha vários documentos com o seu nome social, não conseguia mais ver o seu nome de registro presente em seus documentos de identificação, pois acreditava que não estavam corretos. Para ele, por mais que o seu corpo lhe cause incômodo, o seu nome de registro lhe causava ainda mais desconforto, por isso ele considera que o nome é essencial para a identificação dos sujeitos:

Lucas: [...] eu não quero esse nome, eu evito de todas as formas possíveis... eu não consigo nem olhar para esse nome porque *o meu corpo, como eu falei, ele me causa incômodo, mas, com certeza, o nome me causa muito mais, porque é como as pessoas realmente me identificam*, nome é nome, nome é essencial, antes do corpo, o que vale mesmo é o teu nome que eu vejo [grifo nosso] (E).

Com relação à utilização do nome de registro, Bento (2006, p. 57) explica que “o nome próprio aqui funciona como uma interpelação que o recoloca, que ressuscita a posição de gênero da qual luta para sair”. Por esta razão, “serem identificados/as publicamente pelo nome que os/as posiciona no gênero rejeitado era uma forma ressignificada de atualizar os insultos de “veado”, “sapatão”, “macho-fêmea”, que, ao longo de suas vidas, os/as haviam colocado à margem” (BENTO, 2006, p. 57).

Por meio das narrativas constatou-se que a carteira de nome social tem uma amplitude de utilização limitada, não produzindo todos os efeitos práticos desejados, o que, não raramente, traz constrangimentos às pessoas trans. Não por acaso, os quatro sujeitos entrevistados optaram por ingressar no Judiciário para pleitear a retificação do nome e do gênero nos seus documentos oficiais.

Silvio acredita que ter todos os seus documentos em conformidade com a sua identidade de gênero é seu direito, portanto, ingressar no Judiciário foi um modo de conquistar um reconhecimento pessoal, social e jurídico acerca da sua identidade de gênero:

Entrevistador: Que motivos então te levaram a tu ingressar na Justiça pra mudar o nome?

Silvio: A possibilidade de poder ingressar pra trocar o nome é um direito que eu já sabia, só não tinha acesso antes porque eu achava que não conseguia ganhar o processo... então eu esperei ter a segurança pra conseguir e agora com isso, ter o meu RG me representando eu acho que vou pendurar ele assim e vou sair nos lug-

¹²A presidente da República Dilma Rousseff assinou, em 28 de abril de 2016, o Decreto nº 8.727 que “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”.

res: “não, finalmente eu sou eu”. [...] o nome é um reconhecimento muito grande e eu acho que vou ficar olhando para o RG por horas, “não, sou eu”, finalmente eu sou um ser social agora, eu me sinto bem agora (E).

Para Noah, a carteira de nome social não contemplava suas necessidades. A retificação de seus documentos oficiais também tem a ver com uma preocupação com o futuro, uma vez que ele deseja se casar e ter filhos/as e espera que o seu nome retificado conste na certidão de casamento, nos documentos dos seus/suas futuros/as filhos/as, em um diploma, etc.

Noah: [...] eu quero me casar, eu quero que meu nome vá pra certidão de casamento, eu quero que os meus filhos tenham o meu nome na identidade deles, sabe, eu quero tudo isso. Pra mim e pro meu futuro, [...] porque o nome social é uma carteirinha que eu posso usar em tal coisa, tal coisa, mas tendo no registro o teu nome que tu te identifica é bom demais, aí tem passaporte, tem carteira de trabalho, tu tem que entregar com o nome de registro, né, tu tem que fazer tudo com nome de registro, as pessoas já te tratam diferente por causa [disso], por verem o nome de registro... então eu acho que vai mudar tudo, eu não vou precisar mais ter que dar explicação da minha vida pra todo mundo, não vou precisar explicar o que é um nome social, entendeu, não vou ter que me abrir pra todo mundo, eu vou falar meu nome é Noah Mathias, vai tá no registro e pronto, entende (E).

Para esses sujeitos, o reconhecimento dos seus nomes representa a perspectiva de um futuro melhor, evitando rejeições e situações vexatórias. Como salienta Bento, “o nome próprio de batismo pronunciado publicamente produz uma descontinuidade entre esse nome e as performances de gênero” (2006, p. 58), por isso o nome retificado nos documentos oficiais possibilitará seu reconhecimento como sujeito masculino.

As análises a seguir discutem alguns efeitos produzidos em suas vidas após a possibilidade de alterar seus documentos oficiais e como essa mudança foi constituindo esses sujeitos como homens transgêneros.

A BUSCA POR RECONHECIMENTO POR MEIO DO NOME CIVIL

No processo de reconhecimento dos sujeitos trans, diferentes demandas surgem de acordo com aspectos relacionados à subjetividade de cada indivíduo. Nesse processo, alguns sujeitos vão reivindicar modificações corporais, entre as quais incluem-se eventualmente as cirurgias e/ou tratamentos hormonais. Para alguns desses sujeitos, no entanto, tais procedimentos não têm tanta importância, uma vez que consideram que:

A genitália, nesses casos, não é um lugar saturado de significados para as suas sexualidades ou existências. A sexualidade está deslocada radicalmente do órgão reprodutor. O pênis e a vagina estão ali, fazem parte do seu corpo, não se constituindo um *locus* de produção de conflitos (BENTO, 2006, p. 233).

De igual modo, sobre a alteração do nome e dos documentos, diferentes leituras podem ser realizadas, posto que, assim como o corpo, o nome e os documentos são construídos a partir de um processo histórico e cultural que atribui determinados gêneros para determinadas práticas e artefatos: o masculino não se limita ao pênis; o feminino não se limita à vulva.

A coerência entre sexo, gênero e sexualidade – culturalmente constituída para estabelecer normas quanto aos gêneros e à[s] sexualidade[s] – delimita que comportamentos são socialmente aceitáveis para homens e mulheres. Não raramente este fator acaba induzindo que indivíduos transgêneros desejem uma equivalência entre o gênero com qual se identificam e um nome que seja associado a este gênero. E isso porque fugir à norma lhes conferiria um *locus* de marginalização. Segundo Bento,

os documentos com o nome próprio de acordo com o gênero identificado, as mudanças corporais pelo uso dos hormônios e algumas técnicas para conseguir uma estética considerada apropriada são transformações suficientes para lhes garantir um sentido de identidade [...] A identidade legal de gênero, então, é a principal reivindicação (2006, p. 233).

Ou seja, nesse processo identitário alguns sujeitos buscam se identificar com o gênero pelo qual se reconhecem por meio de uma série de procedimentos, entre os quais a retificação do nome nos documentos possui um impacto relevante. Para Stuart Hall, identidade significa

o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais de pode falar (2000, p. 111-112).

Nessa perspectiva, as identidades não são fixas nem estáveis e são definidas socialmente por meio de um processo de significação, estando, portanto, sujeitas ao poder (SILVA, 2007). Assim, pode-se entender que esse processo de constituição identitária vai sendo forjado ao longo da vida dos sujeitos, enquanto a sociedade também vai atuando de forma a delimitar as formas possíveis de sua constituição, inclusive no tocante aos nomes que são socialmente aceitos para homens e mulheres.

Neste processo de constituição dos sujeitos, segundo Butler (2003), o gênero pode se constituir como uma forma de regulação social, na qual diferentes dispositivos de regulação específicos são utilizados com o objetivo de refletir sobre a maneira como eles são engendrados e impostos aos sujeitos. Entre eles encontra-se o *poder médico*, “que se supõe o detentor da verdade última sobre os corpos dos sujeitos”, e o *saber jurídico*, que vai “apontar os limites das categorias construídas socialmente para posicionar os sujeitos” (BENTO, 2006, p. 234).

Em razão das limitações impostas pelo saber jurídico, os entrevistados, ao ingressarem no Judiciário pleiteando a retificação de seus documentos, informaram que estavam cientes de que seus pedidos poderiam ser indeferidos pelos órgãos julgadores.¹³

Durante as reuniões do grupo focal discutimos esta possibilidade, uma vez que não havia no Brasil uma uniformidade sobre as decisões acerca das demandas das pessoas trans. Em pesquisa realizada no Estado do Rio Grande do Sul, constatou-se que:

¹³Na ocasião em que os sujeitos participantes desta pesquisa ingressaram no Judiciário, o Supremo Tribunal Federal ainda não havia votado acerca da possibilidade de sujeitos trans alterarem o nome e o sexo no registro civil, sem que fosse necessário que se submetessem à cirurgia de redesignação sexual, em cartórios de registro de pessoas naturais.

Muito embora, num primeiro momento, possa se afirmar que a maioria dos pedidos de alteração do prenome e gênero estão sendo deferidos pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, devemos atentar para a maneira como os pedidos são concedidos. Há relativização teórico-conceitual nos argumentos que condicionam a alteração à realização da cirurgia, bem como um apego à normatização binária da temática de gênero e das sexualidades (FLORES; DIAS; BRUM, 2017, p. 52).

Por conseguinte, parte das sentenças que vinham sendo proferidas condicionaram a alteração do nome à obrigatoriedade da cirurgia de redesignação sexual, fazendo valer uma lógica binária no tocante aos gêneros.

Com relação aos quatro sujeitos entrevistados, suas sentenças foram todas favoráveis pela mudança de nome e gênero no assento de nascimento,¹⁴ sem a necessidade de cirurgia de redesignação sexual. Na decisão judicial considerou-se que “não é a cirurgia que define a pessoa transexual, mas sim a sua identificação com o gênero oposto ao seu sexo biológico”.¹⁵ Nestes casos, a sentença não se vinculou a determinismos biológicos, antes, atentou-se para a vontade de possibilitar que Lucas, Luis, Silvio e Noah Mathias utilizassem em seus documentos um nome socialmente delimitado para o gênero com o qual se identificam: os nomes que escolheram.

Por ser uma demanda que tem efeitos inestimáveis em suas vidas, Lucas, Luis, Silvio e Noah Mathias relataram um sentimento de grande entusiasmo e realização quando souberam da notícia da sentença judicial e, depois, quando receberam seus documentos retificados.

Para Lucas, a obtenção dos documentos retificados melhorou sua autoestima, contribuindo para a superação de uma depressão que foi desencadeada no início do processo de transição de gênero e permitindo-lhe adquirir mais confiança nas suas relações sociais.

Lucas: Tem muito a ver, os documentos são aquilo que te prova o nome, parece que é algo assim muito importante o nome e mudou muito a minha postura, o que eu percebi... principalmente que eu consegui sair daquela depressão que eu tava, bem do início da transição para agora... a forma de olhar a pessoa, a forma de postura... isso transparece uma confiança para as pessoas, tanto que hoje em dia eu percebo que as pessoas param mais para me ouvir, sabe, as pessoas conseguem me ouvir (GF).

No caso de Luis, além dos documentos de identificação, houve a necessidade de alterar a sua certidão de casamento, pois já era casado antes de ingressar no Judiciário. Para ele, a mudança no nome tem um viés político, uma vez que isto pode mostrar para outras pessoas em situação semelhante que há de fato uma possibilidade de retificação de seus documentos.

¹⁴Na sentença dos entrevistados constou que no livro cartorário deveria ficar à margem do registro de prenome que a modificação foi procedida de decisão judicial, sem mencionar as razões e conteúdo e que todas as informações relativas ao processo deveriam ser arquivadas em caráter de segredo de Justiça, vetado fornecimento de qualquer certidão para terceiros acerca da situação anterior dos sujeitos.

¹⁵A sentença só foi disponibilizada para as partes do processo, diante do caráter de segredo de Justiça.

Luis: Foi direto na certidão de casamento. Porque quando eu casei eu já perdi a [certidão] de nascimento, então a primeira mudança na minha vida já foi essa [...] eles trocaram o nome, trocaram o gênero, agora eles trocaram o documento, as pessoas casam e automaticamente elas já trocam um documento [...] os documentos que eu tinha eu já incinerei todos, eu não tenho mais documento antigo, então fica muito isso, as pessoas têm isso que às vezes se impactam, mas eu penso que é muito isso, eu sempre acredito nessa questão da política, e eu tenho feito isso (GF).

Sentimento semelhante foi vivenciado por Noah, que disse que a sensação que teve no momento em que recebeu os documentos foi de realização e alívio. Segundo ele, a partir desse momento as pessoas não poderiam mais chamá-lo pelo nome de batismo, dado que agora seu nome estava “certo”.

Noah: [...] o que eu senti na hora, tipo... que foi de realização: “tá, isso aqui é o que eu sempre quis”, isso aqui é bom, sabe, ter um nome masculino e ter um nome certo, pode mostrar para todo mundo e ninguém mais vai poder te chamar pelo nome de batismo, isso já é um alívio enorme porque *tu tá dentro da lei, tu tá dentro das normas que as pessoas esperam ter* [grifo nosso] (GF).

A partir do relato de Noah é possível perceber o quanto esses sujeitos têm consciência de como um nome em consonância com o gênero pelo qual se reconhecem pode aproximá-los de uma normatividade socialmente esperada. Ou seja, em alguma medida, a partir da retificação, eles podem ser aproximados da norma binária de gênero, pois têm um nome masculino em um corpo que já vêm buscando ao adotarem também outros atributos ditos masculinos.

A busca por “gêneros inteligíveis” faz com que outras formas de vivenciar o gênero, os corpos e as sexualidades acabem sendo colocadas à margem ou compreendidas como anormais, considerando que “não se conformam às normas da inteligibilidade de gênero” (BUTLER, 2003, p. 39). Assim, “a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’” (BUTLER, 2003, p. 39).

Isto acontece porque atos e discursos desviantes da matriz heteronormativa encontram pouco ou nenhum espaço na sociedade. Como destaca Louro (2004, p. 66), “os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como ‘minoria’ e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria”.

Essa questão do reconhecimento de suas identidades de gênero também atua na subjetivação desses sujeitos, considerando que, a partir desta sentença judicial, o Estado passa a legitimá-los como sujeitos do gênero masculino – o que, em alguma medida, facilita o seu reconhecimento social e pessoal.

Para Luis, a mudança do nome possibilitou que seus documentos fossem aceitos em diferentes espaços sociais sem que lhe fosse exigido apresentar outros documentos pessoais, posto que, diferente da carteira de nome social, seus documentos foram modificados sem nenhuma informação acerca da condição trans.

Luis: Eu já chego e falo assim: tá aqui o meu documento oficial, então não tem nem o que reclamar, não tem o que colocar, não tem nada mais para acrescentar... é o meu nome e ponto final, eu levo o documento, levo o RG, levo o título, levo todos os documentos, já estão com a retificação do nome e de gênero, então eu penso que é bem importante fazer isso, e eu penso também que é bem tranquilo, porque esse sujeito se obriga porque ele não vai perguntar se tá no documento oficial como que eu vou dizer que não existe, não tem essa possibilidade (GF).

Um dos impasses que Luis teve após a retificação de seus documentos ocorreu na ocasião da retirada de seu diploma universitário; no diploma constava a averbação “uso do nome social”, mesmo que ele já estivesse utilizando o nome civil alterado judicialmente, entretanto a questão foi facilmente solucionada no espaço universitário, em que já fazia o uso do nome pelo qual se reconhece.

Luis: [...] quando eu chego na Furg para tirar o documento aí atrás tem um carimbo: “uso de nome social”, só um pouquinho, houve um equívoco aqui, mas só um pouquinho, “não, eu tô com o nome civil desde dezembro, eu já tô em janeiro!”, “a gente vai ver se consegue”, eu disse: “não, vocês conseguirão, porque vocês tão brincando comigo, com a minha vida”, isso aqui é um documento oficial (GF).

Com relação ao reconhecimento social, Butler afirma que “a condição discursiva do reconhecimento social precede e condiciona a formação do sujeito: não que isso confira o reconhecimento de um sujeito; o reconhecimento forma esse sujeito” (2005, p. 317). Assim, o reconhecimento de suas identidades possibilita a produção da subjetividade trans, atuando na constituição desses sujeitos.

Noah e Lucas afirmaram que quanto tiveram o reconhecimento do Estado com a retificação de seus documentos, algumas pessoas de suas famílias e trabalho passaram a lhes reconhecer prontamente, conferindo-lhes, inclusive, predicados como “força” e “virilidade”, atributos que, para o senso comum, são considerados masculinos. Esta atribuição dá provas de que tais predicados não estão vinculados necessariamente ao sexo, mas à construção social em torno do que se considera homem e mulher. Louro discorre a respeito:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico [...] importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2008, p. 21).

Sendo assim, em seus espaços de convívio, passou-se a exigir de Lucas, Luis, Silvio e Noah Mathias que carregassem signos ou desempenhassem atividades “masculinas”, conforme as narrativas:

Noah: O meu pai começou a me tratar no masculino depois do documento.

Lucas: Foi a mesma coisa comigo, até no trabalho, as pessoas me tratam realmente como homem, vamos dizer assim, tipo, aquela coisa, escola espartana.

Noah: Agora tu é um menino. Na verdade a minha sogra começou a me pedir coisas para mim (sic) que ela não pedia antes, por exemplo, “me ajuda a carregar isso aqui” [...] Tenho que fazer mais força do que antes.

Lucas: Da última vez que eu fui, também meu pai, nossa, meu pai me deu uma caixa, aquela caixa, sabe, quando vai fazer cesta básica e é a cestona, e ele: “carrega isso aqui pra mim”, e eu “ok”, e ele: “quero ver se você tá bom porque na próxima tu vai bater laje”, no trabalho também o pessoal usa aqueles tripés muito grandes e equipamento de filmagem que é muito pesado, aí às vezes os motoristas que vêm aqui da prefeitura perguntam: “Mas isso aqui não é muito pesado para você?”, eles: “não, não, ele aguenta”. É legal nesse sentido que as pessoas tão me tratando normal [Grifo nosso] (GF).

Segundo afirmam, após a sentença judicial, na maioria dos espaços eles passaram a ser reconhecidos como homens, no entanto algumas das vezes esse reconhecimento não foi como o desejado, sobretudo em algumas relações familiares. Silvio, por exemplo, explica que sua mãe ainda tem dificuldades ou desconforto para chamá-lo pelo seu nome.

Pesquisador: E ela consegue te chamar de Silvio já?

Silvio: Não, às vezes ela consegue me chamar de gurizinho. E o resto das palavras ela tenta não por gênero, sempre ser o mais neutra possível.

[...]

Silvio: Eu vim mostrando para minha mãe os documentos, fazendo desde o acompanhamento hormonal, eu já tava fazendo de ir conversar com ela, os documentos, quando eu cheguei com a certidão, quando eu cheguei com o RG, fui mostrando para ela e a gente tá tendo mais espaço para dialogar, mas eu tenho mais espaço para falar, só que ela ainda não tá confortável o suficiente para me responder, para ela dizer o que ela pensa sobre isso [...] (GF).

Situação semelhante é vivenciada por Noah, cuja mãe ainda tem restrições quanto a chamá-lo pelo “novo” nome, enquanto o pai, a madrasta e a irmã não encontram nenhuma dificuldade nisso:

Pesquisadora: Mas tu acha que a certidão fez uma mudança para a tua mãe?

Noah: Agora ela tenta um pouquinho mais não falar no feminino, mas também não fez muita diferença não, ela ainda acha que o outro nome ainda vale e todas essas coisas assim.

Pesquisador: E na tua família?

Noah: Na família todo mundo ficou de boa. Agora a madrasta e a irmã não falam mais o outro nome, esqueceram, o pai parou de falar o outro nome também de batismo, tenta ao máximo (GF).

No caso de Silvio, ele vem buscando uma reaproximação com a mãe, procurando estabelecer um diálogo acerca da sua identidade de gênero. Em sua concepção, o não reconhecimento pode estar relacionado não apenas a aspectos biológicos, mas também ao fato de o seu nome agora ser idêntico ao de seu pai, com quem não tem convívio.

Pesquisador: Na tua cabeça, quais os motivos que ela tem dificuldade de falar Silvio?

Silvio: Ela me justificava muito pela questão do biológico. Até eu trazer os documentos. Aí ela começou a me tratar de “gurizinho”, mas não pela questão do nome. Mas a questão do nome ficou idêntico ao do meu pai, então isso também pode ter um enorme receio para ela (GF).

Por outro lado, Silvio também relatou que, a partir do momento em que teve acesso aos documentos alterados, as pessoas deixaram de ter dúvidas sobre a sua identidade de gênero:

Silvio: Muito, muito, não tenho dúvidas, quando eu entrego o documento [as pessoas] não têm dúvida nenhuma sobre mim, porque eles olham o documento, entregam de volta e o tempo todo me tratando no masculino, e também um pouco por conta do hormônio, que já alterou o corpo e a voz, já tem mais uma passabilidade, mas o documento em si, poder entregar ele e ser recebido, de forma certa, é sem palavras (GF).

Assim sendo,, Silvio atribuiu também a aceitação do documento à *passabilidade* que vem adquirindo por meio de terapia hormonal. Ao adquirir características físicas que correspondem à sua identidade de gênero, isto lhe possibilita transitar em diferentes espaços sem ser identificado como sujeito transgênero. Tiago Duque (2013) relaciona o conceito de *passabilidade* às concepções de *performatividade de gênero*, uma vez que diz respeito ao processo pelo qual os sujeitos procuram produzir a expressão de um gênero com o qual se identificam. Segundo Santos, “talvez esse exercício diário de convencer, isto é, de se fazer inteligível em relação à performance de gênero, esteja atrelado à tentativa de escape do espectro da abjeção” (SANTOS, 2015, p. 647).¹⁶ Neste sentido, o nome também tem um papel importante no processo da *passabilidade*. Correa observa a respeito:

O nome adentra esse universo de transição também como um elemento importante da *passabilidade*, na medida em que seus sentidos são geralmente generificados. Além do gênero, o nome geralmente é marcado pela tradição local, significados de família e rituais de sucessão (2017, p. 238).

O reconhecimento social da transição de gênero também confere outros atributos negativos relacionados ao gênero com o qual as pessoas trans se reconhecem, de modo que homens trans podem ser acusados de machismo. Lucas, por exemplo, percebeu que as pessoas, além de o reconhecerem mais como homem, também começaram a lhe incluir em um ambiente em que comportamentos e práticas machistas são reiteradas e consideradas legítimas:

Lucas: [...] uma coisa também que eu percebi no ambiente de amigos em geral, é muito louco, pois as pessoas tão me tratando mais como homem, vamos dizer assim, comportamento, *envolve o mundo machista*, uma coisa de que, vamos dizer assim, não tão mais me tratando como uma guria, agora é muito louco, foi realmente depois da decisão, eu apresentei os documentos, o pessoal viu assim que o negócio tava sério e as pessoas agora, é incrível porque não tem muito essa coisa de me tratar como guria, sabe. *O comportamento da sociedade que eu fiquei, uau, agora parece que eu comecei a entender como que é, quem é identificado como menino desde nascer, passa até pelos bullying* (GF).

¹⁶Para Butler, “corpos abjetos são aqueles que se relacionam com tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (BUTLER, 2002, p. 161).

É interessante perceber que Lucas atribui o comportamento machista ao fato de ser reconhecido como homem, pois, antes da sentença judicial, essas práticas não eram tão presentes em sua vida, a ponto de ter se surpreendido com elas. Esta mudança de comportamento das outras pessoas para com ele também é notada em espaços detentores de determinados saberes, como ele identifica na sua relação atual com o seu psicólogo:

Lucas: Mudou um pouco até com o psicólogo pra mim, parece que ficou mais fácil dele tratar no masculino, comportamento, gestos e tal, do que é ensinado para ser masculino, então eu vejo que tem até isso, tipo... ficava mais assim com certo receio, sabe (GF).

Nesse sentido, pensamos na influência dos saberes científicos na vida dos sujeitos e, neste caso específico, de um saber atuando sobre o outro, pois o discurso jurídico passou a atuar sobre as práticas do psicólogo de Lucas. Segundo Roger Raupp Rios e Rosa Maria Rodrigues de Oliveira, “os processos de construção dos sujeitos são compostos pelo discurso jurídico como um de seus elementos mais impactantes, de modo especial quando estão em jogo noções de gênero e sexualidade” (RIOS; OLIVEIRA, 2012, p. 251). No caso específico destes sujeitos, reitera-se o quanto a emanação de um discurso do Estado por meio do poder Judiciário passa a atuar sobre as suas vidas.

Assim, de modo geral, as narrativas apontaram para o sentido de que a alteração do nome foi um marco decisivo para Lucas, Luis, Silvio e Noah Mathias. Nas palavras de Lucas, *“o documento me ajudou mais assim na questão de reconhecimento porque dava uma certa crise de identidade quando eu olhava o documento com um nome que eu não me reconhecia”*. Já Noah, embora a retificação dos documentos tenha lhe causado satisfação, acredita que não foi algo que tenha alterado profundamente sua vida.

Pesquisadora: O Lucas e o Silvio mostraram que isso foi decisivo...

Noah: Pra mim não foi decisivo, não foi, pra mim foi assim uma coisa tipo que acabou acontecendo.

Pesquisador: Tu ficou feliz naquele momento que tu recebeu a certidão...

Noah: É, fiquei feliz, mas depois, segue o baile, tudo normal (GF).

Noah considera que há mais pendências em sua vida no tocante ao seu processo de transição, como o desejo de realizar cirurgia de redesignação sexual, hormonização e acompanhamento psiquiátrico, além de sua preocupação com a conquista de um emprego e a realização um curso superior.

Noah: Porque [...] eu não acho que nome ou qualquer coisa do tipo possa aumentar a minha autoestima.

Pesquisadora: O que pode aumentar a autoestima do Noah?

Noah: Um psiquiatra bem formado.

Pesquisadora: Por que tu achas? Ele vai te receitar um medicamento? Mas tem outras coisas na tua vida?

Noah: Um emprego. Um emprego. Eu preciso de um emprego. [...] Mas eu acho que a coisa que mais ia ajudar na minha autoestima seria fazer o curso que eu quero, de primeira, teatro, isso ia ajudar na minha autoestima. A minha intenção é fazer um grupo de teatro. Principalmente por causa dessa coisa da personalidade (GF).

De acordo com estes excertos das narrativas de Noah, é possível perceber que, apesar da satisfação e felicidade por ter conquistado a retificação de seus documentos, há ainda outros fatores que são decisivos para o seu processo de transição. O que indica que a alteração do nome e do gênero nos documentos deve ser seguida da garantia de inclusão das pessoas trans na sociedade, sem que elas sejam expostas a mecanismos de controle que promovam a manutenção de valores e padrões normativos, restringindo ou direcionando os modos possíveis de se constituírem como sujeitos.

É preciso pensar em formas que: 1. possibilitem que Luis não precise passar pelo constrangimento de ter em seus documentos um carimbo com o lembrete de que ele está usando um “nome social”, mesmo depois de ter uma sentença judicial autorizando a mudança de seu nome civil; 2. possibilitem que Lucas não seja inserido em um universo em que práticas machistas são aceitas e naturalizadas ao buscar ser reconhecido socialmente como homem; 3. garantam que Silvio possa ser chamado por sua mãe pelo nome com o qual se reconhece, sem que fatores biologizantes ou memórias relacionadas ao seu pai o oprimam; 4. deem a oportunidade a Noah de continuar a estudar e começar a trabalhar com a confiança e a autoestima que tanto busca.

Lucas, Luis, Silvio e Noah Mathias já conquistaram judicialmente o direito de utilizar o nome pelo qual se reconhecem, agora, outros desafios precisarão ser superados neste processo de se subjetivarem como homens.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Certos leitores *queer* consideram, por exemplo, o direito como o inimigo número 1, pois, ao impor suas categorias, ele impedia a emergência de novas subculturas. Entretanto, *queer* ou não, estamos todos presos a um conjunto de normas com as quais temos que lidar. Podemos não querer uma instituição e que sua própria existência funcione para nós. Podemos também transformar as normas jurídicas pela prática: por exemplo, ser casado e não viver juntos ou não ter uma definição estrita de fidelidade. Como Maggie Nelson escreve, as vidas *queer* são plenas de contradições, ao mesmo tempo ordinárias e extraordinárias (PERREAU, 2018, s/p).¹⁷

Em entrevista publicada no jornal *Libération* em 11 de maio de 2018, Bruno Perreau, autor de livros relacionados à temática *queer* na França, aponta que alguns/algumas estudiosos/as dessa teoria criticam a utilidade do Direito no processo de emergência de novas subculturas, entre as quais localizam-se também as identidades dos sujeitos transgêneros. Isto adviria do fato de que historicamente o Direito vem sendo o reduto de exclusões, atuando como produtor e reproduutor de lugares e posições de

¹⁷RESISTA! “*Queer ou não, estamos todos presos a um conjunto de normas com as quais temos que lidar*”. Disponível em: <https://resistaorp.blog/2018/07/10/queer-ou-nao-estamos-todos-presos-a-um-conjunto-de-normas-com-as-quais-temos-que-lidar/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

gênero, entretanto, como o mesmo autor propõe, o que podemos fazer na condição de indivíduos *queer* é transformar as normas jurídicas que vêm delimitando os espaços e os modos possíveis dos sujeitos existirem.

Nesse sentido, provocar o Judiciário para que reconheça as identidades trans, modificando a forma com a qual as instituições jurídicas até então vêm atuando, promove algumas rupturas na normatividade hegemônica. Desse modo, o Direito pode servir como uma ferramenta de luta para os sujeitos que buscam o reconhecimento de suas identidades e não apenas como um instrumento que, atrelado à norma, subtraia toda e qualquer possibilidade de resistência e potência de criação.

Nesta pesquisa, como exemplo dessas reivindicações dos sujeitos transgêneros, estão os caminhos trilhados por Lucas, Luis, Silvio e Noah Mathias em busca de um nome. Um processo que perpassou a construção dos documentos de nome social que, ao mesmo tempo que se desvelou como “estratégia de inclusão, não resolveu definitivamente os problemas cotidianos enfrentados por quem continua a apresentar o nome de registro nos documentos oficiais” (AVILA, 2014, p. 73).

Como se verificou nesta pesquisa, o processo de reconhecimento como um sujeito pertencente a um gênero diferente daquele designado no nascimento, perpassou diferentes instâncias sociais, nas quais padrões normativos agiram para condicionar os modos possíveis de constituição do sujeito na sociedade.

Nesse sentido, os sujeitos transgêneros entrevistados narraram que, quando possuíam apenas a carteira de nome social, a eles era relegado apenas um espaço restrito, cheio de constrangimento e exclusão, uma vez que a autoidentificação como sujeitos pertencentes a um gênero diferente daquele designado no nascimento não representava o reconhecimento social que buscavam. Para se constituírem como sujeitos masculinos, foi necessário que buscassem, por meio de uma sentença judicial – i. e.: uma imposição da lei – o reconhecimento da sociedade [que, como se sabe, a partir de Butler, condiciona a formação do sujeito (BUTLER, 2005)].

Por meio da decisão do Estado, favorável à retificação de seus documentos, estes sujeitos conseguiram maior reconhecimento social em suas famílias e espaços de convivência, dando um passo adiante no processo de subjetivação como homens. Uma série de atributos socialmente considerados como masculinos lhes foram conferidos, como “força”, “virilidade”, ou mesmo a inserção em um ambiente considerado machista.

Torna-se evidente, nestes casos estudados, que os movimentos realizados por ativistas sociais, pesquisadores/as, educadores/as e Judiciário, têm possibilitado a atenção às demandas dos sujeitos transgêneros, entre as quais incluem-se hospitais especializados na atenção a estes sujeitos, bem como a recente decisão do Supremo Tribunal Federal que possibilitou que pessoas trans pudessem alterar o nome e o gênero no registro civil em cartórios.¹⁸

¹⁸CARTA CAPITAL. *Trans poderão mudar de nome no registro civil sem cirurgia, decide STF*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/trans-poderao-mudar-de-nome-no-registro-civil-sem-cirurgia-decide-stf>. Acesso em: 21 maio 2018.

Tudo isto favorece as pessoas na ocupação de espaços que até pouco tempo lhes eram negados, como escolas, mercado de trabalho e espaços políticos, por exemplo. Sendo assim, para o pleno acesso de direitos, faz-se pertinente que as conquistas legais sejam efetivadas.

Com efeito, o processo de legitimação do nome a partir de uma decisão proferida pelo Estado posicionou e legitimou esses indivíduos como sujeitos masculinos. Sem sombra de dúvidas, o conjunto de discursos e práticas que compõe a luta judicial pela retificação de um nome pelo qual se reconheçam atua substancialmente na constituição subjetiva das pessoas trans, representando um marcador que, ainda que não seja decisivo, é mais um passo adiante.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Simone Nunes. *FTM, transhomem, homem trans, trans, homem: a emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, 2014.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. A campanha internacional de ação pela despatologização das identidades trans: entrevista com o ativista Amets Suess. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 481-484, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*, v. 4, n. 1 p. 165-182, 2014.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa*. Médico: Paidós, 2001.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan* – sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. “Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler”. Entrevista concedida a Baukje Prins e Irene Costera Meijer. *In: Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- CARTA CAPITAL. *Trans poderão mudar de nome no registro civil sem cirurgia, decide STF*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/trans-poderao-mudar-de-nome-no-registro-civil-sem-cirurgia-decide-stf>. Acesso em: 21 maio 2018.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CORREA, Crishna Mirella de Andrade. *Subjetividades em trânsito*: nome social, travestilidades e transexualidades em duas Universidades Públicas do Sul do Brasil. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2017.
- DUQUE, Tiago. *Gêneros incríveis*: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- FLORES, Maicon Varella; DIAS, Renato Duro; BRUM, Amanda Netto. Alteração do registro civil de transexuais: uma análise empírica do posicionamento do TJ/RS. *In: Revista de Estudos Empíricos em Direito Brazilian Journal of Empirical Legal Studies*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 39-54, jun. 2017.

- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 1-8.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad e Desidentificación. *In: LARROSA, Jorge. La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura e formación.* Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista.* 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 92 p.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos: reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. *In: COLLING, Leandro (org.). Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: Edufba, 2011. p. 37-56.
- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Corpo, Sexo e Subversões: reflexões sobre duas teorias queer. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 12, n. 26, p. 499-512, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300004&lng=en&nrm=is. Acesso em: 26 jun. 2018.
- PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 149-174, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- QUEIROZ, Gustavo Lemes de; ALMEIDA, Victor Afonso. O que é nome social? *In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha Gouvêa (org.). Gênero, sexualidade e direito: uma introdução.* Belo Horizonte: Initia Via, 2006. p. 246-255.
- RESISTA! “*Queer ou não, estamos todos presos a um conjunto de normas com as quais temos que lidar*”. Disponível em: <https://resistaorp.blog/2018/07/10/queer-ou-nao-estamos-todos-presos-a-um-conjunto-de-normas-com-as-quais-temos-que-lidar/>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- RIOS, Roger Raupp; OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. “Direitos sexuais e heterossexismo: identidades sexuais e discursos judiciais no Brasil”. *In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (org.). Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos.* São Paulo: Annablume, 2012. p. 245-276.
- SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 630-651, jul./set. 2015.
- SANTOS, Lohana Morrelli Tanure. O que é transexualidade. *In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha Gouvêa (org.). Gênero, sexualidade e direito: uma introdução.* Belo Horizonte: Initia Via, 2016. p. 108-115.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed. 11^a. imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO ENSINO INFANTIL: Vivências Possíveis

Rita de Cassia Vieira Borges¹
Célia Regina Rossi²

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar a síntese de uma pesquisa realizada em um Centro de Ensino Infantil, objetivando investigar as concepções de professoras e funcionárias sobre sexo, sexualidade e educação em sexualidade e suas implicações no trabalho pedagógico ante as manifestações da sexualidade da(o)s aluna(o)s. Pautadas nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, os dados obtidos pelo método de observação *in loco* e entrevistas semiestruturadas foram analisados qualitativamente, permitindo identificar práticas que consideramos hegemônicas e outras mais voltadas à promoção da igualdade entre meninos e meninas, evidenciando existirem demandas por formações continuadas sobre sexualidade e relações de gênero.

Palavras-chave: Educação em sexualidade. Sexualidade e gênero. Ensino infantil.

**EDUCATION IN SEXUALITIES AND GENDER RELATIONS IN THE CONTEXT OF CHILD EDUCATION:
POSSIBLE EXPERIENCES**

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a synthesis of the research carried out in a Center for Early Childhood Education, aiming to investigate the conceptions of teachers and other workers about sex, sexuality and education in sexuality and its implications in the pedagogical work regarding the manifestations of sexuality of the child, s student (s). Guided by the conceptions of historical and dialectical materialism; the data obtained by in loco observation and semi-structured interviews were analyzed qualitatively, allowing us to identify practices that we consider to be hegemonic and others more focused on the promotion of equality between boys and girls, evidencing the existence of demands for continued formation on sexuality and gender relations.

Keywords: Education in sexuality. Sexuality and gender. Child education.

RECEBIDO EM: 11/6/2018

ACEITO EM: 5/5/2019

¹ Graduação em Psicologia (Fundação Educacional de Penápolis – Funepe, 2010) – palestrante e mediadora de oficinas reflexivas. Graduação em Serviço Social (Faculdade de Lins, 1980). Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes (Universidade de São Paulo – Lacri/USP, 1997). Mestrado em Educação Sexual (Unesp Araraquara). Docente na Fundação Educacional de Penápolis (Funepe). Membro do GSEX – Grupo de Pesquisa e Extensão Sobre Sexualidades da Unesp. <http://lattes.cnpq.br/7698546672457547>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4236-5505>. ritacvborges2@gmail.com

² Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Para o Deficiente da Áudio Comunicação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985). Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba, 1998). Doutorado em Educação (Universidade de São Paulo, 2005) e Pós-Doutoramento (Universidade de Lisboa – Portugal). Professora do Departamento de Educação, área de Psicologia da Unesp Rio Claro e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp. Faz parte da coordenação e organização do projeto WebEducaçãoSexual.com. Coordenadora do GSESXs e faz parte, como pesquisadora, dos Grupos: Nusex/FCLar – Unesp Araraquara/SP e Geisex – Instituto de Educação (Universidade de Lisboa, PT). Coordenadora do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca – Ceapla/IGCE/Unesp Rio Claro/SP: <http://cecemca.com.br/>). Membro da equipe de Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd Unesp/SP. <http://lattes.cnpq.br/5048619255003350>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2903-4955>. cregggina@gmail.com

A pesquisa aqui apresentada é importante para pensarmos possíveis estratégias de levar formação de educação em sexualidade e relações de gênero às escolas de educação básica e centros de educação infantil, para contribuir na transformação de estudantes mais críticos, conhecedores de seus direitos, de cuidado com o corpo, entendedores/as da sua sexualidade, assim como a construção de equidade e igualdade de gênero, entre todos e todas, para uma sociedade com mais paz e dignidade.

Com a finalidade de, também, conhecer e compreender os conteúdos e a forma como se desenvolve no referido campo a educação em sexualidade, adotamos a perspectiva histórico-social pautada no materialismo histórico e no método dialético que, ao contrário das propostas hegemônicas de educação, com um cunho biologicista, busca evidenciar os dispositivos de caráter ideológico que embasam as relações de poder e o preconceito de gênero como fontes geradoras de diferentes modalidades de violência.

Como fundamentação teórica a balizar a referida pesquisa, buscamos as contribuições de estudiosos sobre a origem da negação da sexualidade como parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes; dentre eles Ussel (1980), que apresenta os fundamentados histórico-culturais dos séculos 16 e 18, fundantes do conceito de inocência, e Foucault (1988), que evidencia as transformações e suas consequências nas formas de se conceber e vivenciar a sexualidade no século 17, bem como o silêncio em seu entorno, imposto pela burguesia vitoriana do século 19, instituindo, assim, a represão moderna do sexo e o banimento da sexualidade infantil do espaço social.

Para abordar os fundamentos da constituição dos dispositivos de sujeição, adotamos o conceito de Scott (1990), que define gênero como uma construção histórico-social, sob a qual se dá a organização da sociedade que, por sua vez, naturaliza as relações de dominação das mulheres pelos homens e estrutura as desigualdades sociais.

Nesta esteira de conhecimento, temos que a transformação deste modelo de organização social exige o reconhecimento da categoria gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder, compreendendo suas origens para promover mudanças nas instituições que as legitimam, tais como: a religião, a família, as escolas, as ciências, as políticas e os mecanismos jurídicos de uma sociedade.

Cabe, aqui, mencionar que o XIII Congresso Mundial de Sexologia (1997), ocorrido na Espanha, na cidade de Valência, promulgou a Declaração dos Direitos Sexuais, incluindo os direitos das crianças e dos adolescentes. As Emendas vigentes foram acrescidas pelas deliberações do 15º evento realizado em Hong Kong, apontando como fundamental a Educação em Sexualidade para todas as instituições sociais com a finalidade de fazer frente às diversas formas de discriminação manifestas.

A respeito dos possíveis olhares para a educação em sexualidade praticada no contexto escolar, nos valemos dos apontamentos de Altmann (2005), que propõe uma mudança de foco na concepção do corpo humano, argumentando que, “ao desenvolver a educação sexual a partir do tema reprodução, é esta que acaba sendo enfatizada, quando é justamente a ocorrência dela entre adolescentes que diversas políticas educacionais querem evitar” (p. 7).

Em complementação trouxemos os apontamentos de Berenice Bento (2011), para quem a escola figura como uma das instituições com maior incapacidade de lidar com a diferença e a pluralidade, omitindo-se diante das hostilidades perpetradas contra crianças que se expressam de formas discordantes dos comportamentos considerados ideais, gerando expressivo índice de evasão, embora as estatísticas não revelem a intolerância às diferenças como uma de suas causas.

É importante pensarmos nos apontamentos de Bento (2011) supraexplicitados acerca do quanto a escola é sempre olhada e vista como maquiavélica, mas, na formação inicial e/ou continuada destes/as professores/as, passa longe a temática da sexualidade e relações de gênero na escola. Quantas são as disciplinas, grupos de estudo, projetos de extensão, que realmente configuram na formação inicial de futuros/as professores/as. Trazemos tais questionamentos, que também poderão surgir em outros estudos, para que o texto siga sem responsabilizar a escola, e sim a política de educação que temos na atualidade, e o quanto podemos perceber a importância delas na vida profissional de professores/as de educação básica. Por isto, Bento (2011) trata da incapacidade da escola em saber falar, compreender, agir, nas e com as pluralidades e diferenças.

Outro elemento para compor esta discussão advém de livros didáticos e de suas análises. Os conteúdos e ilustrações contidos nos livros didáticos de Ciências e paradidáticos de Educação em Sexualidade são apontados por Furlani (2008) quanto ao seu funcionamento como parâmetros para a educação em sexualidade praticada nas Escolas, além de questionado o processo de formação de professores e professoras dos Ensinos Fundamental e Médio que, reproduzindo os pressupostos apreendidos, referendam os significados naturalizantes acerca de gênero e sexualidade ali contidos.

Acreditamos que, ao assumir atos políticos desta envergadura, como a formação inicial e continuada, e trazendo os apontamentos que os livros didáticos produzem nas temáticas de sexualidade e gênero, a escola contribuirá para que a diversidade seja reconhecida como um fator de entendimento e responsabilidade, acolhendo identidades denominadas subordinadas, até então atribuídas a gays, mulheres, população negra e afrodescendente, indígenas, pessoas com deficiências, etc. Neste sentido, inúmeras pesquisas realizadas por autores comprometidos, tais como Junqueira (2009), Garcia e Rossi (2008), Vianna (2011), Chagas (2013), Frias e Teixeira (2014) e Vilaça e Pereira (2014) entre outros, têm indicado a essencialidade de uma educação em sexualidade crítica e esclarecedora, calcada na responsabilidade de formar para viver na e com a diversidade, com equidade e dignidade em todos os níveis de ensino. Isto é, a educação em sexualidade e relações de gênero deve ser concebida de maneira politizada, responsável e ética. Reafirmamos que a reorientação dos olhares sobre sexualidade é fundamental para a compreensão dos determinantes de pensamentos discriminatórios, favorecendo a desconstrução de mitos e tabus que estabelecem hierarquias de poder.

No intuito, portanto, de impactar a(o)s professora(e)s e encantá-la(o)s para educar dentro de uma perspectiva dos direitos humanos, partimos da historicização das relações de gênero e suas implicações no contexto escolar, focando as oposições binárias como frutos da construção histórica e social dos conceitos de sexo, sexualidade e gênero. Em continuidade e aprofundamento teórico do tema, abordamos a evolução da Educação

em Sexualidade praticada no Brasil, problematizando as práticas pedagógicas que legitimam as subordinações identitárias, propondo reflexões que possam orientar novas práticas que contribuam para a construção de uma política pós-identitária para a Educação.

GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE: Construções Histórico-Sociais

Os temas gênero, sexo e sexualidade vêm despertando o interesse de um número cada vez maior de estudiosos e pesquisadores dos mais diversos campos de conhecimento e vertentes epistemológicas. Com o objetivo de contextualizar as referidas expressões, segue uma rápida apresentação sobre as contribuições de alguns destes pesquisadores.

Historiador de práticas sociais em âmbito mundial, Stearns (2010) faz importantes apontamentos acerca da história das relações de gênero e do processo de naturalização da subordinação da mulher ao homem, revelando que nas sociedades primitivas o prazer sexual era reconhecido e legitimamente partilhado entre ambos. Ressaltando o advento da economia agrícola como um dos principais determinantes das transformações nesta relação, o autor esclarece que tal fato permitiu que a população antes nômade, motivada pela busca da sobrevivência por meio da caça e da coleta, e, portanto, obrigada a limitar o número de filhos gerados, pode fixar-se em determinado espaço geográfico, inaugurando a estrutura social, na qual o domínio de propriedade implicou controle do exercício da sexualidade das mulheres como garantia da legitimidade dos futuros herdeiros, assim como as regulações sociais diferenciadas por gêneros, esboço das futuras sociedades patriarcais.

Também estudioso da origem das questões de gênero, Giddens (1992) atenta para que a análise da construção dos valores e crenças que fundamentam a atual representação social da mulher, exige o resgate das transformações ocorridas na divisão do trabalho e nas relações entre pais e filhos. O autor acrescenta que, a partir do final do século 18, o poder do homem sobre a família foi reduzido, limitando-o ao local de trabalho, enquanto à mulher foram delegados os papéis idealizados de mãe e esposa devotadas, acorrentadas ao amor romântico feminilizado, sendo o casamento a única possibilidade de viver a sexualidade.

Igualmente relacionando a divisão social do trabalho à organização social em torno da sexualidade, Crawford (1998) destaca que, no contexto da Inglaterra, entre 1500 e 1750, o discurso médico reforçou o discurso teológico sobre sexo, contribuindo para demarcar fortemente as diferenças sociais e as desigualdades existentes entre homens e mulheres, definindo a “sexualidade lícita e ilícita”, afirmando, assim, o sexo como algo dado pela natureza e, portanto, vivido de forma universal, concepção esta que “norteou as discussões contemporâneas sobre o casamento e a reprodução” (p. 106).

Também, no campo das reflexões sobre a negação da sexualidade, Chauí (1984), assevera que:

[...] a repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como

uma torrente impetuosa e cheia de perigos. [...]. As proibições e permissões são interiorizadas pela consciência individual, graças a inúmeros procedimentos sociais (como a educação, por exemplo) e, também, expulsas para longe da consciência, quando transgredidas [...] (p. 10).

Nesta esteira de reflexões, Ussel (1980 p. 61-62) traz diversas revelações no tocante à evolução histórica da sexualidade, dentre as quais alguns aspectos afetos à educação exercida no século 18, referindo-se à linguagem como expressão do pudor reinante no século 18. Caminhando no tempo, o autor revela que, no século 19, as substituições se davam por termos alusivos ou sugestivos.

Por sua vez, Foucault (1988, p. 21-22) evidencia as transformações ocorridas, a partir do século 17, sobre a forma de se conceber e vivenciar a sexualidade, bem como as consequências do puritanismo, que culminou com a instituição da repressão moderna do sexo e na negação da sexualidade infantil. Referindo-se às transformações ocorridas nos três últimos séculos em relação ao sexo, o autor reflete sobre o fortalecimento do poder coercitivo das instituições; os dispositivos regulatórios, [...], tudo de forma a permitir a permanente vigilância das crianças e dos adolescentes, ao que denomina de “discurso interno institucional”. Já em relação ao século 19, seus estudos mostram a ampliação do controle da medicina por intermédio de diagnósticos de doenças e, mais tarde, pela psiquiatria, por meio da classificação de comportamentos considerados “extravagantes”, assim como da justiça penal, aumentando a consciência de perigo em relação à sexualidade; institucionalizando o discurso sobre o sexo, não mais se restringindo a crianças e adolescentes, passando a abranger os casais.

Para complementar as discussões até então sugeridas, lançamos mão dos estudos de Saffioti e Almeida (1995, p. 195), que afirmam: “Numa sociedade com clivagem de gênero, raça/etnia e classe social, as relações humanas são permeadas pelo poder”. Ainda, segundo as autoras,

Gênero diz respeito à construção social do masculino e do feminino, modelos difundidos ideologicamente como opostos e, portanto, como complementares. [...] Sexualidade, então, é uma forma de poder. [...] O feminismo tem uma teoria de poder: a sexualidade tem gênero da mesma forma que o gênero é sexuado. Homem e mulher são criados através da erotização da dominação e submissão (1995, p. 198).

Em sua definição de gênero, Scott (1990, p. 92) ressalta os aspectos históricos e sociais em torno dos quais se dá a organização da sociedade, com destaque ao modelo de sociedade patriarcal, enfatizado como naturalizante das relações de dominação das mulheres pelos homens e a decorrente estrutura das desigualdades sociais:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. [...]. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina.

Nesta mesma direção, Rubin (2003), concebendo sexo e sexualidade como produtos da atividade humana, conservando, portanto, características de determinado tempo e lugar, destaca que a noção de sexo como algo prejudicial aos jovens surgiu de extensivas estruturas sociais e legais do final do século 19. Como exemplo, cita que a Inglaterra

e os Estados Unidos foram os palcos dos movimentos sociais moralistas que marcaram “as atitudes sobre o sexo, prática médica, criação de crianças, ansiedades parentais, conduta policial e legislação sexual”, influenciando, ainda hoje, a criminalização de homossexuais e prostitutas (*Idem*, p. 1).

Nesse sentido, referindo-se ao caráter político inerente às relações de sexo e gênero, que carrega consigo vieses ideológicos determinantes de comportamentos sexuais, Louro (1999, p. 20-21) reflete sobre o espaço escolar e nos dá subsídios para estender a reflexão:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos (p. 20-21).

O exercício de controle por parte da escola é também enfocado por Vianna e Finch (2009), quando apontam para a criação de um sistema comparativo com base no estabelecimento de normas a serem seguidas: este classifica os indivíduos em relação ao coletivo, fazendo com que “cada criança que transgride é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber” (p. 21).

Em complementação ao exposto, reportamo-nos às seguintes considerações de Bento (2011):

Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? [...] O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais (p. 1-2). [...] por meio das interdições de comportamentos, supostamente inadequados, do escárnio presente nas piadas homofóbicas dirigidas aos “diferentes”, tais como transexuais e travestis, a heterossexualidade apresenta-se como única possibilidade de construir sentidos identitários para sexualidades e gêneros (p. 552).

Dentre outros autores que enfatizam a importância da linguagem como forma de dar significado às representações sociais, também constitutivas de subjetividades, desponta Xavier Filha (2014), que concebe a narrativa dos livros infantis como os artefatos culturais que produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos, além de estabelecerem o que é ou não adequado nas formas de viver a sexualidade.

Por outro lado, Louro (1999) refere-se aos artefatos da história como possibilidade de transformações:

[...] a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim artefatos da história, ajudando a nos fazer lembrar que as estruturas da desigualdade e da injustiça, que tão frequentemente parecem organizar o campo sexual, bem como outras formas de injustiça social, podem, de fato, ser transformadas através da ação intencional e de iniciativas políticas progressistas (p. 54).

Para ampliar ainda mais este campo de reflexões, as considerações de Vianna e Finco (2009) ressaltam o direito de crianças de zero a 6 anos serem educadas em creches e pré-escolas, contexto que lhes oportuniza conviver com outros grupos sociais para além das próprias famílias, desenvolvendo habilidades intelectuais, sociais e psicológicas, sendo, portanto, importante meio de execução de uma das políticas públicas de maior relevância na constituição de subjetividades.

Realizadas, então, as considerações, a seguir traremos algumas reflexões acerca da historicidade das políticas públicas e das discussões propostas no tocante à educação em sexualidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Como mencionamos nas discussões anteriores, os temas sexo e sexualidade estiveram presentes no contexto escolar concebidos, predominantemente, pelo viés da normatização.

Em relação à realidade das escolas brasileiras, Altmann (2001, p. 578) expõe que a Educação Sexual de crianças e adolescentes teve início entre os anos 1920 e 1930, período em que os “desvios sexuais” deixam de ser entendidos como crimes, passando a serem vistos como doença, o que dá lugar ao discurso médico, transformando a escola em espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, cuja função é cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos considerados “normais”.

Como todo processo de construção histórico-social, a educação sexual também teve seus avanços e recuos. Em meados dos anos 60 algumas escolas públicas chegaram a trabalhar com educação sexual, entretanto estas experiências foram pontuais, culminando com a sua extinção, em 1970, por determinação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (ALTMANN, 2001).

Protagonizando as lutas pelos avanços obtidos nesta área, na década de 70 os movimentos feministas “conseguiram promover ações pontuais dentro das escolas”, bem como “a realização de importantes estudos acerca da condição da mulher na sociedade brasileira”, além de ações de maior abrangência voltadas à educação realizadas nas décadas seguintes (SECAD, 2007, p. 11-12). As polêmicas em torno do assunto se estendem até a década de 80, dividindo a opinião, inclusive, entre familiares (ALTMANN, 2001, p. 579).

Apenas recentemente “as questões de gênero, identidade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual” foram incluídas no espaço escolar, mesmo que enfrentando resistências, sendo possível considerá-la, ainda, em fase de construção (SECAD, 2007, p. 11). Da mesma forma, a articulação entre as categorias classe, raça/etnia, gênero, geração, dentre outras, passaram a ser pauta das políticas sociais após 1980.

Se, anteriormente, o que motivou a discussão sobre educação sexual na escola foi o aumento alarmante do número de casos de pessoas acometidas pela sífilis, nos últimos anos o que intensificou as preocupações neste sentido foi, segundo Altmann (2001), a proliferação de casos de Aids/DST e o aumento de casos de gravidez entre adolescentes.

Ao final dos anos 90 percebeu-se que

[...] grupos lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT – possuem considerável capacidade estratégica não apenas em ações de prevenção da Aids, mas também em ações de formação para o enfrentamento da homofobia. Paralelamente, consolidava-se a compreensão de que a escola é, entre outros lugares, um espaço privilegiado de formação cidadã e de luta contra toda espécie de preconceitos (SECAD, 2007, p. 14).

Partindo deste novo olhar sobre o papel social da escola, foi preciso criar estratégias disruptivas³ em relação às práticas excludentes e às “verdades heteronormativas”, apostando-se que “teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso” (LOURO, 2004, p. 110-127 *apud* SECAD, 2007, p. 16).

Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH, 2002), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), Programa Brasil sem Homofobia (2004), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (SECAD, 2007, p. 22).

Reconhecendo a educação como lócus estratégico para trabalhar a diversidade; propondo-se a subsidiar a formação de professora(e)s para atuarem de forma a garantir uma educação em sexualidade engajada, em 2004 foi criada, no Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), responsável por elaborar e monitorar as políticas públicas voltadas a “[...] questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental” (SECAD, 2007, p. 5).

Ao compreender a inadequação da expressão *opção sexual*, que remete a concepções naturalizantes e medicalizadas, a Secadi passou a veicular o conceito e o sentido de “orientação sexual”, visando a que nas práticas pedagógicas fosse respeitado como expressão subjetiva o “desejo afetivo e erótico” podendo, portanto, ser dirigido a

³ Que provoca ou pode causar disruptão; que acaba por interromper o seguimento normal de um processo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/disruptivo/>. Acesso em: jan. 2017.

“pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades), ou de ambos os sexos (bissexualidades)”, ressaltando a pluralidade de “suas formas de expressão e representação” (SECAD, 2007, p. 17).

Em 2011, a Secad teve o seu nome alterado para Secadi, por meio de um decreto que promoveu a extinção

[...] da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria (BRASIL, 2011).

Apesar do conjunto de esforços e construções de aparatos visando a mudanças de conceitos e preconceitos, no Brasil “a homofobia ainda encontra respaldo no discurso religioso e em representações moralistas”, [...] haja vista o lugar ocupado entre os países com o maior número de “assassinatos de natureza homofóbica” (SECAD, 2007, p. 26).

Junqueira (2010) revela que valores constituídos e mantidos ao longo do tempo tornam-se cristalizados, resistindo a mudanças e à ressignificação:

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, crença, capacidade físico-mental, etc. Assim, classismo, racismo, sexismo e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar como algo cotidianamente cultivado na escola e que produz efeitos sobre todos (p. 2).

A esse respeito, segundo Altmann (2001),

A sexualidade é atualmente vista como um problema de saúde pública, sendo a escola local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. Assim, ela foi constituída, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em tema transversal, a fim de disseminar-se por todo campo pedagógico e irradiar seus efeitos em domínios os mais heterogêneos possíveis (p. 579).

Complementando suas reflexões, a mesma autora (2001) pontua alguns aspectos dos PCNs que merecem atenção mais detida, dentre os quais destacamos:

nos PCNs a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento;

- a sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”;
- é a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer;
- [...] a potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital;

- [...] a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura;
- ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade.

Neste sentido, Souza (2007, p. 1) oferece importantes subsídios que nos permitem pensar novas práticas em direção a uma educação em sexualidade, compreendendo a “produtividade do conceito de gênero como ferramenta teórica e política na reflexão a respeito das subalternidades”, sendo a escola de Educação Infantil um espaço oportuno para uma educação em sexualidade de forma politizada, problematizando as aparentes verdades que precisam ser evidenciadas como geradoras de desigualdades de gênero, socioeconômica, dentre outras.

Destacamos, ainda, que a sexualidade passou a ter certa visibilidade ao ser incluída como tema transversal nos Curriculares Nacionais (PCNs), apesar das limitações na forma de tratar o tema, não raro conservando-se os cunhos biologicista e preventivo, o que evidencia ser “fundamental ampliar estudos e pesquisas que possam dar conta de outras discussões em torno da sexualidade, enfatizando os aspectos culturais e sócio-históricos aí envolvidos”, estendendo-se a todas as disciplinas (SOUZA, 2007, p. 80).

Ponderando que comportamentos homofóbicos e misóginos são, muitas vezes, estabelecidos na infância, assim como os padrões de masculinidade e feminilidade, a autora ora referida sinaliza:

Cabe ainda ressaltar a importância de desenvolver mais pesquisas de cunho etnográfico no campo da educação, de modo a ser possível perceber o que se passa nos momentos de recreio, a dinâmica de sala de aula, a relação que se estabelece entre docentes e alunos/as, entre crianças e crianças, bem como entre família e escola, em especial no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, principalmente no âmbito da Educação Infantil, pois ainda é escasso o número de pesquisas em torno dessa faixa etária (FELIPE; GUIZZO, 2004 *apud* SOUZA, 2007, p. 82).

Levando em conta o contexto histórico e social das reflexões anteriormente realizadas, bem como as censuras impostas aos Planos de Educação pertinentes a diferentes esferas de governo, há que se refletir sobre o lamentável retrocesso em termos dos direitos sociais conquistados por meio de tantas lutas dos mais diversos segmentos sociais organizados.

A despeito da negatividade aqui refletida, uma leitura dialética sobre tal realidade nos leva a perceber que a história se desenrola com avanços e retrocessos, que o movimento espiral jamais nos devolve aos mesmos lugares, possibilitando-nos vislumbrar que questões de tamanha importância sejam ressignificadas nas instituições escolares, iluminando novas estratégias de enfrentamento político pedagógico sobre o que desejamos transformar a partir da educação em sexualidade.

METODOLOGIA

Sob a perspectiva das reflexões e discussões mencionadas nas seções anteriores, a presente pesquisa está fundamentada no campo da Psicologia Histórico-social, cujas bases epistemológicas se pautam, por um lado, no Marxismo, mais especificamente no materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Noutra ponta, rumo à compreensão do objeto de estudo proposto, partimos do preceito de Vygotsky (1989 *apud* BORGES, 2012), segundo o qual a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza social qualitativa, tomamos por base os estudos de Minayo e Souza (2009a), que enfatizam o caráter histórico do objeto de estudo das Ciências Sociais, tendo em vista que as sociedades humanas estão inscritas num espaço específico, com formação social e configuração igualmente específicas.

Ainda, em conformidade com os conceitos teóricos estruturantes da presente pesquisa, ao executá-la procuramos fundamentos no método dialético que, segundo Minayo e Souza (2009a):

[...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados; pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos, [...], busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação do todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos; [...]; considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (p. 24-25).

Com base nos pressupostos anteriormente mencionados, compreendendo gênero como forma primária de dar significado às relações de poder – processo que se constrói a partir da infância – e, finalmente, reconhecendo a centralidade da Escola na socialização de meninos e meninas, optei por realizar a pesquisa de campo em uma escola de Educação Infantil, utilizando como complemento ao método dialético a técnica de observação participante, que, segundo Cruz Neto (2001), “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos [...]” (p. 59-60).

A primeira etapa das nossas observações foi direcionada às práticas educativas, aos documentos da Unidade e aos conteúdos dos livros infantis trabalhados pelas educadoras, compondo um total de 35 horas de pesquisa. Na sequência, partimos para a coleta dos dados sociodemográficos por meio de um questionário, seguindo com a realização das 14 entrevistas com roteiro semiestruturado contendo seis questões abertas, que foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, respeitando pronúncias e formas de expressão, com a devida anuência das participantes.

A quarta etapa da pesquisa consistiu na devolutiva das entrevistas às participantes, momento que ressaltamos ter sido fundamental, tanto do ponto de vista ético quanto do ponto de vista da ação voltada à ressignificação dos olhares, assim como para a tecelagem de novas condutas e práticas no campo estudado.

Primando pela qualidade na coleta do maior número possível de elementos que nos subsidiasse na descrição e na análise do objeto estudado, fizemos, em todas as etapas desta pesquisa, uso permanente de um diário de campo.

Participaram desta pesquisa 14 componentes da equipe de trabalho do Centro de Ensino Infantil – Ceim –, todas do sexo feminino, com idades entre 36 e 59 anos e os seguintes níveis de escolaridade: Superior em Pedagogia: 7; Ensino Médio: 7. Em relação aos cargos e funções exercidas, apuramos: diretora: 1; educadora infantil IV: 2; educadora infantil II: 6; educadora infantil I: 1; merendeira: 2; auxiliar de serviços gerais: 2. Quanto ao tempo de exercício na função, estas declararam ser: de 1 a 7 anos: 5; de 8 a 15 anos: 9.

A escola abordada constitui um equipamento pertencente à Rede Municipal de Educação Infantil, localizado na área central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, tendo como mantenedora a Prefeitura, em parceria com o governo estadual – Secretaria Estadual de Educação – e o governo federal – Ministério da Educação (Programa Dinheiro Direto na Escola) –, atendendo 80 aluna(o)s, em período integral, na faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses, sendo estas(es) distribuída(o)s em cinco salas, em conformidade com as respectivas idades, nas seguintes modalidades de ensino: Berçário I e II; Maternal I e II.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

No decorrer do processo de pesquisa, voltamos nossa atenção, escuta e olhar às constantes manifestações das participantes acerca das compreensões de sexualidade, das práticas identificadas como hegemônicas e às consequentes imposições de papéis de gênero, bem como das práticas contra-hegemônicas, problematizadas a seguir.

Considerando nossa opção metodológica pela pesquisa social qualitativa, buscamos atender aos princípios hermenêutico-dialéticos como método de análise, o que pressupõe uma interpretação aproximada da realidade, levando em conta a fala em seu contexto histórico constitutivo, pautando-nos em uma leitura comprensiva e contextualizada dos indicadores qualitativos, a partir do sentido atribuído pelas protagonistas das ações observadas (MINAYO; SOUZA, 2003).

Categorias de Análise

Nesta etapa da presente pesquisa procuramos como aporte teórico as contribuições de Romeu Gomes (2001), cujos pressupostos indicam que trabalhar com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p. 70). Ressaltando que “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados” (*Idem*), este autor define como princípios de classificação para o estabelecimento de conjuntos de categorias

1 – [...] o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação; 2 – [...] um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto; 3 – [...] as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias (p. 72).

As categorias elencadas a seguir, que orientaram o nosso processo investigativo, foram estabelecidas anteriormente ao trabalho de campo, sendo balizadas pela fundamentação teórica que norteou as elaborações do problema e da hipótese desta pesquisa: 1) compreensão de sexualidade infantil; 2) imposição de papéis de gênero (práticas hegemônicas); 3) práticas contra-hegemônicas.

Na sequência, iniciamos as análise e discussões, retomando as primeiras etapas da pesquisa.

1) Compreensão de sexualidade infantil

Ao serem indagadas se acreditam haver diferenças entre Sexo e Sexualidade, dez participantes afirmaram que sim e quatro que não. Em algumas respostas foi percebida uma visão sobre as relações de gênero que admite, com aparente tranquilidade, a existência das relações homoafetivas.

Uma das participantes nos chamou a atenção por abordar a presença do poder em sua resposta, remetendo às reflexões de Saffioti e Almeida (1995) sobre a relação existente entre sexualidade/gênero.

Outra questão que consideramos relevante foi a expressão “inocente”, utilizada por uma entrevistada ao se referir à sexualidade infantil. Ao buscarmos a definição da palavra, encontramos no Dicionário Michaelis (DICIONÁRIO..., 2006) a seguinte tradução: “Inocente: [...] isento de malícia, sem segundas intenções”. Nossa ênfase ao termo deve-se ao fato de este ser frequentemente citado para adjetivar crianças, contrapondo-se à sexualidade de adultos. Neste sentido, Ussel (1980, p. 83) faz a seguinte colocação: “Pela sua ingenuidade, a criança é boazinha, divertida, ingênua e tocante, mas, antes de tudo é inocente. Por ‘natureza’ é desprovida de malícia, cándida e pura”. Julgamos enriquecer nossas observações as contribuições de Minayo (2012, p. 3) acerca do processo de compreensão e das contradições que lhes são inerentes:

Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos.

Ao serem indagadas sobre as crianças terem sexualidade, as entrevistadas foram unânimes em admitir a sexualidade como fonte de prazer generalizado, envolvendo a parte física, psicológica e afetos diversos. Mais adiante, entretanto, algumas delas demonstraram certo estranhamento, provavelmente por considerarem erotizados os comportamentos a que se reportaram, como no exemplo aqui explicitado:

E4: “Tem [...] Eu acho assim: – a criança, desde que nasce já tem, né? [...]. Uma criança, do maternal I, que via uma boneca e ficava doido por causa daquela boneca. Doido, doido, fascinado! E ele pegava o seio da boneca e beijava [...], sabe? Não era que nem mamar era beijar, mesmo. Assim [...]. Nossa! Uma experiência que eu [...], eu nunca tinha visto isso. [...]”.

Ao responderem à terceira questão a respeito dos comportamentos das crianças em relação a sexualidades gerarem constrangimento, cinco responderam afirmativamente e dez negativamente. Dentre aquelas que se disseram constrangidas, uma delas assim se expressou:

E. 2: "Ai gente [...] Existe, né? No caso [...], quando você via assim [...], a criança naquela situação, você fica sem ação. Mas você tem que tomar uma atitude sem constranger a criança. Às vezes, quando dava uns cinco minutinhos antes do almoço, por exemplo, você distraía a criança. Se fosse na hora de dormir, você tentava conversar com a criança, né? Ficava ali pertinho, conversando [...] Tirar a atenção, né? Mas nunca chamava a atenção da criança! Não sei qual seria a minha reação com a minha filha, né? Porque nunca passei por isso. Mas, assim, na minha área profissional, eu sempre consegui lidar com isso.

Da mesma forma, outra participante mencionou suspeitar que uma criança poderia ter "sido abusada":

E. 5: "Tem [...]. Que Nem [...]. A criança que tava deitada na hora do canto e começou a se tocar ... Ela começou a se tocar e, inclusive, ela colocou o dedo na boca, passou na língua e, depois, passou o dedo na vagina. É muito sensual. A criança tava toda sensual em cima do colchão. Eu só observei, não falei nada, nem cheguei perto. Fiquei só observando a cena. Eu fiquei muito assustada. Porque era uma criança de dois anos. Ela tinha dois anos e seis meses. Eu vejo assim, criança, essa eu acho que é aquele tipo de criança que já tem "uma certa malícia". Ela tava assistindo um filme e parecia que era um filme pornográfico. Juro por Deus... Eu não tive reação, como a minha colega que viu. E chegamos àquela conclusão. E tem aquela criança que não tem malícia, tem aquela essência mesmo, tem aquela essência de criança. Porque tem uma diferença daquela que tem essência de criança e aquela outra que já tem malícia. Eu acho que é dentro de casa, a criação, né?

A nosso ver, as afirmações supradescritas são de extrema relevância, à medida que evidenciam as dificuldades da educadora em lidar com situações que envolvem suspeitas de violência sexual, assim como o conceito que dicotomiza crianças: "as que têm certa malícia e aquelas que têm essência de criança", corroborando a nossa percepção da demanda por formação continuada acerca da educação para sexualidades no âmbito escolar identificada, também, na fala de outras colegas.

Outro aspecto a ser salientado refere-se à percepção da sexualidade, por parte das entrevistadas, demonstrando valores contraditórios, internalizados e, portanto, muitas vezes não identificados em suas práticas cotidianas. Segundo a nossa compreensão, a sexualidade é concebida como algo positivo, relacionada ao prazer e ao desejo, sendo até admitido por algumas participantes o desejo homoafetivo. Pareceu-nos, entretanto, que, quando dirigida às crianças, o que é admitido como positivo se restringe ao toque do próprio corpo como meio de descobrir-se, nos levando à hipótese de que esta postura se configura como uma tentativa de dissimular o caráter sexual inerente à infância, tal como teorizado por Chauí (1984) e outros autores mencionados.

Em relação à concepção de sexo, embora não seja consensual, a maioria das entrevistadas nos pareceu conservar a ideia de que sexo esteja atrelado à relação sexual, e/ou que os órgãos genitais definem os gêneros masculino ou feminino, aproximando-se ao que entende Bento (2011).

Ao elaborarmos a pergunta “Você realiza Educação em Sexualidade com as crianças?”, pensamos tanto na educação formal quanto na informal, desde que houvesse este claro objetivo. Dentre as respostas obtidas, 12 foram negativas e apenas 2 demonstraram considerar as práticas diárias como formas de educar as crianças neste sentido. Ao serem questionadas se haviam participado de alguma formação em sexualidade/educação para sexualidades, todas as demais afirmaram não terem recebido nenhuma orientação.

Em relação aos brinquedos e brincadeiras serem direcionados especificamente para meninos e meninas, 13 participantes afirmaram não fazer distinções, diferindo de 1 educadora que não pertence ao quadro formal de educadoras: E14: “Ah, eu não tenho coragem de dar uma boneca para um menino brincar [...]. Eu acho que é assim: menino com carrinho, menina com boneca”.

Com relação a atividades distintas para meninos e meninas, somente o uso do banheiro foi citado pela maioria como necessário ser separado.

2) Imposição de papéis de gênero (Práticas hegemônicas)

O primeiro ponto que consideramos se encaixar no que denominamos práticas hegemônicas, refletindo a realidade predominante entre os executores da Política de Educação, refere-se ao fato de a diretora do Ceim reconhecer a importância de ter participado de uma formação em educação em sexualidade, bem como a necessidade de a equipe ser orientada a respeito do tema, justificando não haver tempo para socializar o que aprendeu.

Como mencionamos anteriormente, avaliamos como igualmente voltado às práticas hegemônicas o uso do banheiro discriminado entre meninas e meninos mais velhos. Soma-se a isto a forma como estes são identificados: no banheiro feminino, colada à porta, existe uma figura da Mulher Maravilha, enquanto no masculino a figura é a de um outro super-herói; o primeiro tem as paredes decoradas com adesivos coloridos, no formato de flores e peixes; o segundo é desprovido de qualquer ornamento.

Compreendemos, também, como indício de práticas hegemônicas, a contradição existente na Resolução n. 5/2009 (BRASIL, 2009) – que apresenta algumas diretrizes explicitando questões referentes a gênero e questões étnico-raciais –, sem identificarmos no Planejamento Pedagógico qualquer menção a este respeito. Chamou a nossa atenção, igualmente, o fato de as bonecas serem assexuadas, bem como a existência de apenas uma negra entre as oito disponíveis em cada sala. Considerando a diversidade como um dos importantes fatores constitutivos da identidade das crianças, e tendo em vista que a maioria delas não possui a pele clara, acreditamos que seria fundamental lhes disponibilizar um número maior de bonecas correspondentes ao seu biotipo.

Ao observarmos as atividades desenvolvidas no pátio da escola, foi possível identificar que, apesar de a maioria das participantes ter afirmado não considerar que existam brinquedos ou atividades que devessem ser desenvolvidas separadamente entre meninas e meninos, algumas contradições emergiram nas práticas pedagógicas, apontando para os descompassos existentes entre o que é proposto e o que realmente ocorre nos espaços de execução de Políticas Públicas. Como exemplo, destacamos uma pas-

sagem em que uma professora tenta impor aos meninos que brinquem com carrinhos, dentre outros que nos pareceram reforçadores de padrões de comportamentos supostamente femininos e masculinos.

Em outro momento, remetendo-nos ao conceito de repressão sexual apresentado por Chauí (1984), presenciamos uma professora dirigindo-se a um garoto exclamando: “– tira a mão do pipi que é feio!”

Ao acompanharmos o banho das crianças, identificamos as dificuldades demoradas por algumas educadoras para lidarem com o corpo sexuado, principalmente das meninas, quando deixam de se referir ao seu órgão sexual, enquanto, em relação aos meninos, é tranquila a referência ao “pipi”. Este fato nos remete a contribuições de Ussel (1980) no tocante às manifestações de pudor, sendo a linguagem um dos fatores evidenciados.

Dentre as músicas trabalhadas pelas professoras junto as crianças, bem como nos livros de histórias infantis, observamos em algumas o reforçamento de estereótipos relacionados a roupas “adequadas” para meninas e meninos, além do tabu da nudez, aspectos que trazem muitas possibilidades de trabalho em sexualidade. Entendemos que estes momentos de contação de estórias poderiam ser utilizados pelas professoras para trabalhar o senso crítico das crianças em relação à naturalização dos padrões estéticos atrelados aos gêneros.

Mediante os dados obtidos por meio desta pesquisa, foi possível identificar a presença de valores contraditórios no tocante à sexualidade infantil e às relações de gênero, levando-nos a inferir que ainda se encontram em construção as mudanças de paradigmas que conduzem as práticas pedagógicas que envolvem esta temática.

A seguir mencionamos as práticas contra-hegemônicas percebidas no decorrer da pesquisa.

3) Práticas contra-hegemônicas

Inicialmente, reconhecemos como contra-hegemônica a reação democrática demonstrada pela diretora no tocante ao fato da responsabilidade por levar as crianças à escola, bem como em participar de reuniões não se restringir às mães, levando-nos a deduzir que, provavelmente, as mudanças atinentes aos papéis sociais desempenhados pelas mulheres se devam à compreensão de que a realidade socioeconômica vem exigindo que as mulheres se coloquem no mercado de trabalho.

Percebemos como tal, também, o fato de não haver reforço de estereótipos de gênero na forma como se vestem as funcionárias e aluna(o)s, uma vez que toda(o)s trazem uniformes – as educadoras e auxiliares com camisetas padronizadas, identificadas com o logotipo do Ceim; a(o)s aluna(o)s vestiam shorts azuis e camisetas brancas, igualmente com o símbolo da instituição, evidenciando não haver distinção por sexo.

Da mesma forma, em relação aos brinquedos verificamos haver um equilíbrio entre aqueles tradicionalmente classificados como “de meninas” e “de meninos”, ocorrendo o mesmo com referência às mobílias e decorações da escola, não sendo sobrepostas

características denotativas de divisão sexual, predominando as cores primárias (vermelho, amarelo, azul) ou secundárias (verde, roxo, lilás). Também consideramos o fato de as professoras não dividirem as crianças por sexo no momento das refeições.

Cabe pontuar que, no decorrer de várias atividades, identificamos meninos e meninas brincando espontaneamente com todos os brinquedos disponíveis.

Outra atividade que merece ser enfatizada é a referida “Lavanderia”, que consideramos riquíssima no sentido de contribuir com a quebra de paradigmas referentes aos papéis de gênero, socialmente incutidos em crianças, tanto pela educação formal quanto pela informal.

Ao encerrarmos cada uma das entrevistas, abrindo espaço para que as participantes falassem a respeito das possíveis demandas em torno dos temas abordados, foram apontadas formações sistemáticas que oportunizem aos educadores, formais e informais, o fomento de habilidades para lidarem com as questões de sexo, sexualidade e gênero, fatores sabidamente fundamentais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Embora as questões relativas à homossexualidade tenham despertado grande interesse por parte das entrevistadas, não observamos esta temática entre as demandas explicitadas pelas mesmas, o que parece ser recorrente entre as políticas públicas.

Dante dos dados obtidos nesta pesquisa, reafirmamos o nosso entendimento de que a escola oferece plenas possibilidades de práticas voltadas à educação em sexualidade de forma engajada, podendo ser transformada em espaço de questionamento e ressignificação de valores geradores de preconceitos e as mais diversas modalidades de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa nos tocaram fortemente os elementos passíveis de reflexões sobre a possibilidade de aproximar professores e professoras das dinâmicas operadas em “um grupo-sujeito da transformação histórico-social”, contribuindo no processo de superação das individualidades e contradições presentes no cotidiano escolar (LANE, 1984a, p. 16).

Em relação à concepção de sexualidade, este estudo revelou que todas as participantes admitem que crianças possuam sexualidade, atribuindo-lhe um sentido aproximado ao que Altmann (2001) identifica nos conteúdos dos PCNs, bem como ao enfatizado por Saffioti e Almeida (1995) – a sexualidade é algo dado pela natureza, deslocada dos demais fatores que a constituem, tais como raça/etnia, cultura e classe social.

Ainda neste aspecto, apesar de no primeiro momento as participantes terem declarado considerar positiva e importante a sexualidade infantil, em outros momentos tal postura nos pareceu mantida apenas em relação ao toque exploratório do próprio corpo, levando-nos a inferir que, mesmo não sendo percebida, esta mudança possivelmente esteja associada à tentativa de dissimular o caráter sexual inerente à infância, tal como teorizado por Chauí (1984).

Já em relação à concepção de sexo, mesmo não sendo consensuais, as entrevistadas nos pareceram atrelar a mesma à relação sexual, concebendo os órgãos genitais como fator que define os gêneros masculino ou feminino, o que pode gerar expectativas e valores naturalizantes, culminando com o que Bento (2011) denomina “pedagogia de gêneros”, reproduzindo, assim, valores que legitimam atitudes limitantes da sexualidade humana.

Embora cientes de que a mudança de crenças, moral e valores requeira um processo contínuo de discussão e aprendizagem; reconhecendo a provisoriação que caracteriza as pesquisas sociais qualitativas e apenas uma aproximação de seus resultados à realidade social, consideramos atingidos os nossos objetivos de promover, junto as participantes, uma oportunidade de melhor compreender e ressignificar alguns conceitos relativos à sexualidade, gênero e violência, alicerçando os passos iniciais em direção à desconstrução de preconceitos geradores da homofobia e da violência de gênero.

Concluímos nossas considerações esperando ter demonstrado a importância de se realizarem outras pesquisas voltadas à educação em sexualidade, assegurando-lhes a possibilidade de expressarem as suas demandas por formação inicial, continuada e sistemática, principalmente no que diz respeito a estudantes da primeira infância, que é o lugar e tempo de começar as aprendizagens de valores que contribuam para a construção de relações humanas igualitárias e equitativas.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575, 2001. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014/8868>. Acesso em: 31 jul. 2016.
- ALTMANN, H. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/011434105pretextual.pdf>. Acesso em: ago. 2014.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: dez. 2013.
- BORGES, R. C. V. Gênero e sexualidade – conhecendo a história para transformar o futuro. *Revista de Psicologia da Unesp*, 11(1), p. 86, 2012. Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/rt/captureCite/255/287>. Acesso em: 6 jan. 2017.
- BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Conselho Nacional de Saúde. *Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos*. Resolução 196. 1996. Brasília: CNS, 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa>. Acesso em: jun. 2016.
- BRASIL. *Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2011.
- CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgZ0QAF/repressao-sexual-essa-nossa-des-conhecida>. Acesso em: jan. 2017.
- CRAWFORD, P. Conhecimento sexual na Inglaterra. In: PORTER, R.; TEICH, M. (org.). *Conhecimento sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.* 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: jun. 2016.
- DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inoc%C3%A3ncia>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber.* Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadosexualidade.pdf Acesso em: jan. 2017.
- FRIAS, A.; TEIXEIRA, F. Mensagens de sexualidade e gênero na campanha de prevenção da infecção VIH/ SIDA “Uso preservativo sempre” *In: RIBEIRO, P. R. M. et al. (org.). Sexualidade, gênero e educação sexual: diálogos Brasil-Portugal.* Araraquara, SP: Publicações CIEd: Padu Aragon, 2014. p. 346. (Série Temas em Educação Sexual; 1).
- FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Revista Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.
- GARCIA, O. A.; ROSSI, C. R. No final do arco-íris, leprechauns e potes de ouro. A Parada GLBT de São Paulo: a visibilidade e a contrapartida para uma igualdade de gênero. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 12, 2008, p. 105-116.
- GIDDENS, A. O amor romântico e outras ligações. *In: A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas.* São Paulo: Unesp, 1992.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.* 18. ed. Petrópolis: Vozes. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: jun. 2016.
- JUNQUEIRA, R. D. *Curriculum, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública.* FAZENDO GÊNERO, 9., Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto. 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277922201_ARQUIVO_Curriculo,co-tidianoescolareheteronormatividadeemrelatosdeprofessoras-RogerioDinizJunqueira.pdf. Acesso em: jan. 2017.
- JUNQUEIRA, R. D. (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.
- LANE, S. T. M. A Psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. *In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (ed.). Psicologia social: o homem em movimento.* 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984a. p. 10-19.
- LANE, S. T. M. O processo grupal. *In: CODO, W. Psicologia social: o homem em movimento* 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984b. p. 78-99.
- LOURO, G. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, G. (org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.
- LOURO, G. Teoria Queer – uma política pós-identitária. *Estudos Feministas*, ano 9, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos, RJ*, v. 4, n. 3, p. 513-531, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2010.
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. de. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, S. F. et al. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2009a.
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. de. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: DESLANDES, S. F. et al. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2009b. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%A4lia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: jan. 2017.
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Hermenêutica: Dialética como caminho do pensamento social. *In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (org.). Caminhos do Pensamento: epistemologia e método.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 83-107.
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007 Acesso em: 8 jul. 2016.
- RUBIN, G. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. *In: Cadernos Pagu*, n. 21, p. 1-88, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pen-sando_o_sexo.pdf?sequence=1. Acesso em: ago. 2016.

- SAFFIOTI, H.; ALMEIDA, S. S. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 1995.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSpSWw2bIFLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/view>.
- SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Cadernos. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad; MEC, 2007 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf. Acesso em: jan. 2017.
- SOUZA, J. F. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53), maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- STEARNS, P. N. Sociedade ocidental, 1750-1950. In: STERN, P. N. *História da sexualidade*. São Paulo: Ed. Contexto, 2010. p. 137-180.
- USSEL, J. V. *Repressão sexual*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: *Cadernos Pagu*, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- VIANNA, C. *Estudos de gênero, sexualidade e políticas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. 2011. Tese (Livre Docência) – FEUSP, São Paulo, 2011.
- VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>. Acesso em: jan. 2017.
- VILAÇA, T.; PEREIRA, T. A. R. Satisfação sexual de homens com lesão vertebral-medular. In: RIBEIRO, P. R. M. et al. (org.). *Sexualidade, gênero e educação sexual: diálogos Brasil-Portugal*. Araraquara, SP: Publicações CIEd: Padu Aragon, 2014. p. 346. (Série Temas em Educação Sexual).
- XAVIER FILHA, C. “*Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância*”. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a11.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

O PROJETO “ALIMENTOS PROMOTORES DE SAÚDE EM CONTEXTO ESCOLAR – MAIS CONHECIMENTO MELHOR CRESCIMENTO”

Leandro Oliveira¹
Francisco José Rodrigues de Sousa²
Maria Graça Amaral da Silveira³

RESUMO

A articulação entre os setores da saúde e da educação é de extrema importância para a promoção de práticas alimentares saudáveis. O projeto “Alimentos Promotores de Saúde em Contexto Escolar – Mais Conhecimento Melhor Crescimento” teve como objetivos: (1) avaliar a percepção, as atitudes, as crenças, os conhecimentos da comunidade escolar sobre os alimentos promotores de saúde (APS) e (2) a importância atribuída por essa mesma comunidade à integração de temáticas relacionadas com estes alimentos nos currículos do 3º ciclo do ensino básico, e (3) promover a inclusão dos APS na alimentação da comunidade escolar. Efetuou-se uma análise exaustiva dos documentos curriculares no sentido de encontrar referências aos APS nos seus conteúdos, e procedeu-se a construção e a validação de questionários de aplicação direta dirigidos à comunidade escolar. Ao longo do projeto ministraram-se palestras em que foram abordados conteúdos referentes aos compostos bioativos (antioxidantes, péptidos bioativos, probióticos, etc.) e seu papel na prevenção de doenças. Realizaram-se também workshops de culinária, permitindo, assim, aos alunos participarem na elaboração de ementas enriquecidas em APS para introduzirem na cantina da sua escola. Por meio deste projeto criou-se um ambiente propício a que os alunos fossem também mensageiros e promotores de literacia alimentar no seu contexto familiar. Percebeu-se que a comunidade escolar valoriza este tipo de iniciativa, que tem um impacto positivo e mobilizador na promoção de saúde.

Palavras-chave: Alimentos promotores de saúde. Alimentos funcionais. Escola. Educação alimentar.

THE PROJECT: HEALTH-PROMOTING FOODS IN SCHOOL CONTEXT – MORE KNOWLEDGE BETTER GROWTH

ABSTRACT

Partnerships between institutions from the health and education sectors are extremely important for the promotion of healthy eating. The project “Health-promoting foods in school context - more knowledge better growth” is based on the following objectives: to evaluate (1) the perception, attitudes, beliefs and knowledge of the school community with regard to health-promoting foods (HPF) and (2) the importance attributed by that same community to the integration of related themes into the curricula of the 3rd cycle of basic education, and (3) to promote the inclusion of HPF among school community. A thorough analysis of the curricular documents was carried out in order to find references to HPF. Furthermore, questionnaires of direct application were designed, validated, and administered to the school community. Throughout the project, lectures were given on topics related to bioactive compounds (antioxidants, bioactive peptides, probiotics, etc.) and their role in disease prevention. Culinary workshops were carried out with students, which allowed them to participate in the elaboration of menus with a rich input of HPF, to introduce to the canteen of their school. This project created an environment that enabled students to become messengers and promoters of food literacy in their family context. It was noticed that the school community values this type of initiatives, which have a positive impact on health promotion.

Keywords: Health-promoting food. Functional foods. School. Food education.

RECEBIDO EM: 28/11/2018

ACEITO EM: 4/1/2019

¹ Faculdade de Ciências Agrárias e do Ambiente da Universidade dos Açores. leandroliveira.nut@gmail.com

² Doutorado em Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular (2005) pela Universidade dos Açores, Portugal. Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, Portugal. Membro integrado do CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (pólo da Universidade dos Açores – CICS.NOVA.UAc). Colaborador do CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho), Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1080-5449>.

³ Faculdade de Ciências Agrárias e do Ambiente da Universidade dos Açores Centro de Biotecnologia dos Açores.

Em Portugal, um relatório da Direção Geral da Saúde de 2017 dá conta que cerca de 57% da população tem excesso de peso (incluindo obesidade), e na Região Autónoma dos Açores (RAA) esta prevalência é de 61,6% (DIREÇÃO..., 2016). No caso das crianças, o Sistema de Vigilância Nutricional Infantil de Portugal demonstrou que a prevalência de excesso de peso (incluído obesidade) em 2016 era de 42,4%, e na RAA esta era de 48,0% (RITO *et al.*, 2017).

Estudos mostram que as crianças com excesso de peso serão adultos igualmente com excesso de peso, reduzindo, assim, a idade média em que se revelam as doenças crônicas não transmissíveis (SABIN *et al.*, 2015; XU; XUE, 2016). O excesso de peso e a obesidade foram associados a um aumento do risco de doenças crônicas, como doenças cardiovasculares (DCV), diabetes mellitus tipo 2, dislipidemia, hipertensão, inflamação crônica, aumento da tendência de coagulação do sangue, disfunção endotelial e hiperinsulinemia (XU; XUE, 2016).

Diversos estudos têm demonstrado uma relação entre o consumo regular e adequado de hortofrutícolas na infância e um consumo apropriado quando adultos (MIKKILA *et al.*, 2004; VELDE; TWISK; BRUG, 2007; FISCHER *et al.*, 2011), sugerindo que é fundamental que sejam incutidos e ensinados hábitos alimentares saudáveis às crianças.

Embora os benefícios associados ao consumo de hortofrutícolas sejam consensuais, uma grande parte da população não atinge os níveis recomendados. A Organização Mundial de Saúde recomenda o consumo diário de pelo menos 400g de fruta e hortícolas, o equivalente a cerca de 5 porções diárias destes alimentos. Num estudo realizado em Portugal, verificou-se que apenas cerca de 50% das crianças com mais de 12 anos atingiam essa recomendação (DIREÇÃO..., 2015).

Os nutrientes são essenciais para a saúde humana, mas existem outros compostos que continuam a ser identificados e têm um impacto benéfico na saúde (JEW *et al.*, 2015). A presença destes compostos nos alimentos torna-os *alimentos promotores de saúde* (APS) ou funcionais, ou seja aqueles que apresentam um efeito fisiológico benéfico para a saúde e/ou redução dos riscos de doenças crônicas, além de exercerem função nutricional básica. O composto funcional tem de permanecer no alimento e demonstrar os seus efeitos nas quantidades em que é ingerido na alimentação, e deve ser consumido regularmente como parte de uma alimentação variada (DIPLOCK *et al.*, 1999).

Na RAA são produzidos vários alimentos promotores de saúde cujo consumo deve ser incentivado, por um lado, para valorizar os produtos açorianos, contribuindo para o desenvolvimento da economia local e, por outro, para melhorar o estado de saúde da população. Entre estes destaca-se o ananás, o chá (LIANG; HUANG; KWOK, 1999), as hortofrutícolas regionais (DIAS, 2010), o queijo, o leite (REGO *et al.*, 2008) e a carne (SILVA *et al.*, 2010; DUARTE, 2011; ROSA *et al.*, 2014).

Além disso, existem evidências que suportam a manutenção dos hábitos alimentares na transição da infância para a adolescência e sabe-se que estes determinam, em grande parte, as preferências e a escolha de alimentos na idade adulta (PEREZ-RODRIGO; ARANCETA, 2001). Assim, é fundamental atuar neste grupo da população buscando promover, de imediato, o aumento do consumo de APS e, a longo prazo, a adoção e manutenção destes hábitos.

A articulação entre os sectores saúde e da educação é de extrema importância para a promoção de práticas alimentares saudáveis. A escola surge, assim, como um ambiente ideal para educar do ponto de vista alimentar, contribuindo para a formação de hábitos alimentares saudáveis em idades precoces (BACCARIN IANISKI *et al.*, 2015).

Com este projeto almejou-se colmatar a necessidade da região em promover os APS e, deste modo, contribuir para a melhoria da economia local e ajustar os indicadores de saúde da região a longo prazo. Neste sentido, pretendeu-se a integração dos APSs no meio escolar, pois é extremamente importante na infância e na adolescência promover a aquisição de comportamentos saudáveis, de modo a perpetuá-los ao longo da vida. Mediante um programa de Educação Alimentar, no qual se estruturaram orientações, formação de professores e construção de materiais didáticos, foi possível desenvolver uma abordagem estruturada ao longo do 3º ciclo do ensino básico e um ambiente propício a que estes alunos sejam também mensageiros que promovem a literacia alimentar no seu meio familiar.

De um modo geral, portanto, o projeto “Alimentos promotores de saúde em contexto escolar – mais conhecimento melhor crescimento” teve como objetivos: avaliar a percepção, as atitudes, as crenças e os conhecimentos de membros da comunidade escolar sobre os alimentos promotores de saúde (APS); avaliar a importância atribuída pela comunidade escolar à integração de temáticas relacionadas com os APS nos currículos do 3º ciclo do ensino básico; promover a inclusão dos APS na alimentação da comunidade escolar.

METODOLOGIA

Análise Documental para Verificação de Possíveis Alterações no Plano de Estudos dos Alunos

De modo a estudar a possibilidade de inclusão de temas relacionados com os APSs no currículo, foi realizada uma pesquisa documental para averiguar a existência ou não de referências a estes temas ou similares nos atuais documentos curriculares. Numa primeira fase, estudaram-se os documentos macrocurriculares e legislação associada. Numa segunda fase, procedeu-se à identificação de áreas curriculares e disciplinas em que poderiam ser abordados temas relacionados com APSs. Por fim, numa terceira fase, pesquisaram-se documentos reveladores de políticas microcurriculares, incluindo documentos encontrados nos *websites* das escolas da RAA que referissem projetos e atividades realizadas nas mesmas numa lógica de educação para a alimentação saudável.

Avaliação da Percepção, Atitudes e Crenças da Comunidade Escolar Sobre os Alimentos Promotores de Saúde

Esta avaliação foi realizada entre maio e junho de 2015. A população deste estudo consistiu nos alunos do 3º ciclo do ensino básico e respectivos encarregados de educação (EE), residentes na ilha Terceira. Das sete unidades orgânicas do sistema educativo regional existentes nesta ilha, cinco aceitaram participar no estudo (três no *Concelho* de Angra do Heroísmo e dois no *Concelho* da Praia da Vitória). Selecionou-se uma amostra não

probabilística de, pelo menos, 50% das turmas de cada ano de escolaridade do 3º ciclo. Foram incluídos no estudo todos os alunos que estivessem matriculados no 3º ciclo do ensino básico e respectivos EE.

Deste modo, após a autorização dos presidentes dos conselhos executivos das cinco unidades orgânicas que aceitaram participar no estudo, foram realizados contatos pessoais com representantes de cada uma delas. Nesse contexto, foi entregue o Termo de Consentimento Informado endereçado aos EEs dos alunos, que, além de assegurar a confidencialidade dos dados, fornecia informação detalhada sobre o estudo e disponibilizava o contato de um dos investigadores para esclarecimento de dúvidas, se necessário.

A recolha de dados foi realizada mediante um questionário de aplicação direta alinhado com os objetivos do estudo. O questionário tinha duas versões: uma para alunos e outra para os seus EEs. Os questionários foram distribuídos pelos professores da área curricular de cidadania às turmas selecionadas entre maio e junho de 2015, e preenchidos no domicílio pelos respectivos EEs, seguindo a sequência representada na Figura 1.

Figura 1 – Esquema de distribuição e recolha dos questionários dos alunos e encarregados de educação, com indicação do termo de consentimento informado (TCI).



A versão do questionário para professores e funcionários não docentes da escola foi, por conveniência, apenas aplicada na Escola A, sendo distribuída aos professores e funcionários não docentes da escola pela coordenadora de saúde escolar. Este questionário era semelhante ao dos EEs, contudo foram eliminadas questões sobre a frequência de consumo de alguns alimentos e, no final, acrescentado um conjunto de questões de escolha múltipla sobre as metodologias/atividades e áreas curriculares em que o tema “alimentos funcionais” poderia ser abordado.

Realização de Palestras e Workshops sobre Alimentação e Culinária Saudável

Foi selecionada, por conveniência, a Escola A, situada em meio urbano, e a Escola B, situada em meio rural, para integrarem este projeto. Em conversa com os coordenadores dos programas de saúde escolar de cada escola, foi-nos proposta a intervenção em três turmas na primeira escola e em uma turma na segunda, por questões logísticas.

Intervenção na Escola A

Nesta escola foi selecionada uma turma do 8º ano pela coordenadora da saúde escolar para participar nos workshops.

Foi aplicado um questionário a duas turmas de cada ano do 3º ciclo do ensino básico, com o intuito de averiguar as suas competências culinárias e a sua relação com a alimentação saudável, bem como a percepção dos inquiridos sobre os alimentos

funcionais. Entregaram-se questionários à coordenadora de saúde escolar, que fez a distribuição pelas turmas selecionadas. Esta ficou também responsável pela recolha dos questionários preenchidos.

O questionário supramencionado serviu também como ferramenta de avaliação da intervenção na turma do 8º ano. Os alunos preencheram-no antes (inseridos na amostra anteriormente referida) e depois da mesma. A primeira aplicação do questionário com esta turma ocorreu no dia 22 de abril de 2016. Todos os alunos estavam presentes e preencheram o questionário. A segunda aplicação do questionário foi feita no dia 6 de maio de 2016.

Foram realizados três *workshops* ao longo de três semanas, entre 22 de abril e 6 de maio de 2016. Todos os *workshops* começaram com abordagem interativa ao tema, com a duração de 30 minutos. O primeiro *workshop* abordava de forma genérica o tema “alimentos funcionais”, sendo explicado o conceito e fornecidos exemplos. Posteriormente foi discutida a introdução destes alimentos ao pequeno-almoço e lanche no âmbito de uma alimentação saudável, sendo abordadas noções básicas de higiene e segurança alimentar para a manipulação dos alimentos.

O segundo *workshop* iniciava-se com uma pequena revisão da sessão anterior, seguida do fornecimento de exemplos de alimentos funcionais que poderiam ser introduzidos na preparação do almoço ou do jantar, bem como das suas propriedades benéficas para a saúde. Por fim, o terceiro *workshop* incidiu sobre os alimentos funcionais da RAA, destacando as ervas aromáticas e especiarias utilizadas na gastronomia regional, bem como o modo de cultivo das mesmas. Assim, tentou-se criar uma sequência: alimento funcional, benefícios para a saúde, modo de consumo, modo de cultivo.

A segunda parte dos *workshops* representava a prática dos mesmos, sendo dinamizada na cozinha experimental da escola. Tinha a duração de 2h30min, sendo focada no reforço dos conteúdos teóricos da primeira parte, por meio de uma abordagem *hands on*. As receitas elaboradas foram adaptadas do site <http://www.superhealthykids.com> (sendo também traduzidas para português) e de um livro de gastronomia regional (GOMES, 2002), de modo a ser introduzida ou aumentada a presença de alimentos funcionais e a garantir uma composição nutricional mais saudável (reduzindo as quantidades de açúcar e gordura, com a preocupação de não descaracterizar as receitas).

No final do terceiro *workshop* foi entregue aos alunos um documento informativo, em forma de pequeno livro, sobre os principais conteúdos abordados nos *workshops*. Desse documento constavam todas as receitas elaboradas. Além disso, o texto incentivava os alunos a repetirem as receitas em casa e a disseminarem o que tinham aprendido com os familiares.

Intervenção na Escola B

Nesta escola foram selecionadas duas turmas do 9º ano e uma turma de um curso profissionalizante (equivalente ao 9º ano), integrado ao Programa Formativo de Inserção de Jovens (Profij), pelo coordenador do programa de saúde escolar para participarem nos *workshops*. A avaliação da intervenção foi essencialmente efetuada por observação direta e interação com os alunos.

Todos os *workshops* incluíram uma introdução expositiva com a duração de 30 minutos. O *workshop* (repetido pelas três turmas) incidia numa primeira abordagem ao tema “alimentos funcionais”, sendo explicado o conceito e fornecidos exemplos. Era também estabelecida uma relação entre os alimentos funcionais, os compostos bioativos que possuem e os efeitos benéficos para a saúde resultantes do consumo dos mesmos.

A segunda parte do *workshop* representava a prática dos mesmos, sendo dinamizada na cozinha da cantina da escola, com colaboração das funcionárias da empresa que a explora, e tinha a duração de 1 hora. Seguidamente eram reforçados os conteúdos teóricos da primeira parte por meio de uma abordagem *hands on*. As receitas elaboradas nesta parte prática consistiram na adaptação da ementa habitual da empresa fornecedora, de modo a incluir ou aumentar a presença de alimentos funcionais.

No final de cada *workshop* foi entregue aos alunos um folheto informativo sobre os principais conteúdos nele abordados, que incluía um pequeno jogo em forma de “sopa de letras” sobre alimentos funcionais. Os alunos foram incentivados a repetirem a receita em casa e a disseminarem o que aprenderam com os familiares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do Conteúdo dos Documentos Curriculares

Após o estudo sobre alimentos funcionais, avaliada a percepção da comunidade escolar (mais especificamente dos alunos e EE) sobre os mesmos, verificou-se ser muito importante que este tema passe a ser abordado em contexto escolar, sendo este um meio de excelência para veicular informação e promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências relativamente a esse mesmo tema. Essa promoção deve abranger não somente os alunos, mas também pais, professores, pessoal não docente e comunidade em geral.

Assim sendo, por se saber da dificuldade que existe na introdução de novos conteúdos curriculares, e considerando a dificuldade que existe em obter aceitação de uma proposta de alteração aos programas, fez-se uma pesquisa para compreender a partir de que conteúdos, já contemplados pelo currículo, se poderia realizar uma abordagem sobre este tema.

Os resultados desta pesquisa sugerem possíveis ligações, principalmente nos programas de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas.

Deste modo, foi entregue na Escola A uma proposta de adaptação curricular, posteriormente aprovada pelo seu Conselho Pedagógico e aplicada no ano letivo 2015/2016, com o intuito de explorar melhor o tema “alimentos funcionais” em contexto escolar.

Avaliação da Percepção, Atitudes e Crenças da Comunidade Escolar Sobre os Alimentos Promotores de Saúde

Comunidade Educativa: alunos e encarregados de educação

A maior parte dos alunos que participou no estudo (n=361) era do sexo feminino (57,3%), frequentava o 9º ano (35,6%), tinha entre 14 e 16 anos de idade (63,5%) e nacionalidade portuguesa (98,6%). O seu agregado familiar era constituído por quatro

elementos (48,3%), com uma criança em 45,7% dos casos. Cerca de 80% dos alunos vivia em meio rural, e a maior parte deles possuía em sua casa uma horta (68,4%). Destes últimos, 61,3% tinham por hábito ajudar os pais no cultivo da mesma.

Em relação à caracterização sociodemográfica dos EEs (n=320), verificou-se que maioritariamente eram do sexo feminino (92,5%), eram casados ou viviam em união de fato (83,9%), tinham entre 36 e 45 anos (61,5%), nacionalidade portuguesa (98,1%) e escolaridade ao nível do 2º ciclo do ensino básico (30,3%). Em relação à sua situação profissional, os EEs encontravam-se maioritariamente no ativo (68,1%). O seu agregado familiar era constituído por quatro elementos (48,1%), sendo dois deles crianças (44,5%).

Cerca de 80% dos EEs vivia em meio rural, pelo que a maior parte deles possuía uma horta na sua infância (81,9%) e 69,5% possuía uma horta em casa quando da realização do estudo. Além disso, 90,8% dos EEs que responderam ao questionário são membros do agregado familiar que cozinham habitualmente.

Solicitou-se aos alunos e aos EEs para associarem a definição “alimentos que melhoram o estado de saúde e bem-estar e/ou reduzem o risco de determinadas doenças” a um dos seguintes conceitos: alimentos probióticos, alimentos promotores de saúde, alimentos funcionais, alimentos saudáveis ou nutracêuticos. Os alunos (36,5%) associaram a definição de alimentos funcionais supramencionada a alimentos saudáveis, bem como a “alimentos promotores de saúde” (21,5%); esta associação é igualmente encontrada nos EEs (45,7% e 14,1%, respectivamente).

Na sequência pediu-se para os alunos e os EEs indicarem três alimentos que achassem serem capazes de melhorar o estado de saúde e bem-estar e/ou reduzir o risco de determinadas doenças. Verificou-se que foram dadas, no total, 96 e 133 respostas diferentes pelos alunos e pelos EEs, respectivamente. Uma vez que se pretendia listar alimentos, foram retiradas as respostas que, em rigor, não iam diretamente ao encontro do que tinha sido solicitado. Assim, foram retiradas, por exemplo, respostas que referiam grupos de alimentos, marcas, etc. Mais especificamente, da coluna dos alunos foram retiradas as seguintes respostas: fruta (4,3%), legumes (2,7%) e peixe (2,7%). Da coluna dos EEs retirou-se: fruta (7,7%), legumes (5,2%), peixe (4,4%), carnes brancas (3,7%), frutos vermelhos (3,3%) e hortaliças (3,0%). A laranja (13,6%), a cenoura (9,5%) e o tomate (4,6%) são os alimentos mais referidos em primeiro, segundo e terceiro lugares, respectivamente, pelos alunos. Por outro lado, os EEs referiram a laranja (7,1%), o alho (4,8%) e o tomate (4,0%) em primeiro, segundo e terceiro lugares, respectivamente.

Por conseguinte, observa-se que tanto os alunos quanto os EEs associam, na sua maioria, a definição a alimentos saudáveis, o que revela uma falta de conhecimento sobre a mesma, que correspondia a alimentos funcionais/APS e, eventualmente, nutracêuticos, apesar de estes se distinguirem dos primeiros por poderem ser consumidos sob a forma de suplemento alimentar (WILDMAN; KELLEY, 2007). Estes resultados vão ao encontro dos obtidos num trabalho de Oliveira *et al.* (2008), que também solicitaram aos seus inquiridos que referissem os produtos funcionais que conheciam, tendo verificado que os grupos de alimentos mais mencionados eram o das frutas (27,8%) e o dos legumes (25,3%).

Comunidade Educativa: professores e funcionários

Em relação aos professores, dos 40 questionários distribuídos foram recolhidos 10. A amostra dos professores era maioritariamente constituída por indivíduos do sexo feminino (60,0%), com uma média de idade de 40,5 ($dp=6,7$) anos e 16,2 ($dp=8,5$) anos de serviço. Todos tinham nacionalidade portuguesa.

Quanto aos funcionários, dos 35 questionários distribuídos foram recolhidos 3. A amostra de funcionários não docentes era, na sua totalidade, constituída por indivíduos do sexo feminino e de nacionalidade portuguesa. Tinham uma média de idade de 54,0 ($dp=8,0$) anos e 16,7 ($dp=13,9$) anos de serviço.

Os professores e os funcionários não docentes associam a definição de alimentos funcionais fornecida a alimentos saudáveis (38,1%) e a alimentos promotores de saúde (28,6%).

Em relação aos conhecimentos, verificou-se que os professores obtiveram uma porcentagem de 68,6% ($dp=19,5\%$) enquanto os funcionários obtiveram uma porcentagem de 44,0% (2,0%).

Quanto à percepção sobre os alimentos funcionais e à importância da abordagem de temáticas relacionadas com os mesmos em contexto escolar, observa-se a mesma tendência de resposta dos alunos e EE.

Os professores consideram que as metodologias/técnicas mais adequadas para a abordagem do tema “alimentos funcionais” em atividades curriculares/extracurriculares para os alunos são: a demonstração (27,3%), a utilização de audiovisuais (18,2%) e o diálogo, o estudo de casos e a explicação (com 9,5% cada). As três atividades mais efetivas para a abordagem do tema “alimentos funcionais” em atividades curriculares/extracurriculares para os alunos, segundo os professores, são: visitas de estudo (30,8%), workshops de culinária (23,1%) e criação de hortas pedagógicas (19,2%). As três áreas curriculares em que os professores consideram poder ser integradas temáticas relacionadas com alimentos funcionais são: educação para a saúde (18,6%), cidadania e ciências naturais (ambas com 16,3%).

Além disso, a maioria dos professores (77,8%) acha que não tem acesso fácil à formação sobre temas relacionados com alimentação, mais especificamente sobre alimentos funcionais, e 88,9% gostariam de saber mais sobre o tema “alimentos funcionais”.

Deste modo, verifica-se que tanto os professores quanto os funcionários não docentes desconhecem o conceito de alimentos funcionais e possuem algumas crenças que necessitam ser desmitificadas. A análise dos conhecimentos sobre os alimentos funcionais permitiu observar que os professores têm conhecimentos satisfatórios e superiores aos dos funcionários, mas, mesmo assim, gostariam de saber mais sobre o tema (88,9%).

Realização de Palestras e Workshops Sobre Alimentação e Culinária Saudável

Intervenção na Escola A

Antes da realização dos workshops de culinária foi aplicado um questionário sobre as aptidões culinárias e a percepção sobre os alimentos funcionais.

A intervenção nesta escola, por meio de *workshops* de culinária, contou com um total de 23 alunos da turma do 8º ano, tendo-se obtido uma taxa de participação de 87,0%, 100,0% e 78,3% em relação ao 1º, ao 2º e ao 3º *workshops*, respectivamente. Foram recolhidos 20 questionários pré-intervenção e 21 questionários pós-intervenção preenchidos. Após o emparelhamento dos questionários a amostra ficou reduzida a 19 alunos. O cruzamento de dados dos questionários antes e depois da intervenção, porém, permitiu a caracterização sociodemográfica dos 23 alunos. Assim, a turma era constituída por alunos entre os 13 e os 14 anos, sendo 60,9% do sexo masculino, residentes em Angra do Heroísmo. A maioria dos alunos vivia num agregado familiar com quatro elementos (43,5%), sendo que dois destes tinham menos de 18 anos (52,3%). Por outro lado, todos os alunos preencheram o questionário de avaliação dos *workshops*.

Perguntou-se aos alunos até que ponto gostaram de participar (escala de 1 – nada a 5 – muitíssimo) em cada *workshop*. A média das classificações foi de 4,2 pontos para o 1º e para o 2º *workshop* e 3,9 pontos para o 3º *workshop*. A classificação média geral atribuída pelos alunos aos *workshops* foi 4,4.

Por fim, foi deixado ao critério de cada aluno tecer um comentário sobre os *workshops* frequentados. Foram escritos oito comentários. Destacam-se, a seguir, os três mais relevantes: “Achei a ideia dos *workshops* muito interessante; a nossa turma pôde trabalhar na cozinha e, com todos juntos, foi bom para aqueles que não cozinharam muito e para aqueles que já cozinharam puderam melhorar as suas aptidões culinárias” (aluna, 13 anos). “Eu acho que deve-se fazer mais vezes estes *workshops*, pois aprendemos muito e melhoramos as nossas técnicas culinárias. Eu adorei e foi uma boa forma de trabalharmos em equipe. Obrigado por esta experiência” (aluna, 13 anos). “Gostei muito dos *workshops* de culinária, embora algumas receitas não me tenham agradado, mas, em geral, eram boas; gostava de poder repetir para o ano esta experiência” (aluna, 14 anos).

A taxa de participação foi bastante elevada e, de um modo geral, os alunos gostaram muito dos *workshops* e das receitas elaboradas. Além disso, os *workshops* tiveram um impacto positivo na percepção sobre os alimentos funcionais, bem como no aumento do seu consumo. Tal como em outro estudo (OLIVEIRA, 2016), os alunos acham importante a introdução de temáticas relacionadas com alimentos funcionais nos conteúdos programáticos no 3º ciclo do ensino básico, bem como a realização de atividades extracurriculares relacionadas com estes. Por fim, apesar de terem frequentado dois ou três *workshops*, os alunos relataram uma melhoria das suas aptidões culinárias. Durante os *workshops* os alunos (e os professores!) mostraram-se muito entusiasmados e com vontade de repetir a experiência.

Estes resultados são positivos na medida em que o aumento das aptidões culinárias está associado a uma adesão a uma alimentação mais saudável (HARTMANN; DOHLE; SIEGRIST, 2013). Além disso, foi verificado um aumento estatisticamente significativo na capacidade de fazer sopa, que poderá levar a um maior consumo da mesma, o que é importante, uma vez que a sopa é uma boa forma de integrar na alimentação os hortícolas, cujo consumo regular está associado à redução de determinadas doenças crônicas e ao controE de peso corporal.

Intervenção na Escola B

Participaram no 1º e no 2º workshops 15 e 14 alunos de duas turmas do 9º ano, respectivamente, e 13 alunos de uma turma de um curso profissionalizante (equivalente ao 9º ano), integrado no programa Profij, o coordenador do programa de saúde escolar e os professores das disciplinas que, de acordo com o horário habitual, seriam lecionadas nos momentos em que decorressem os workshops. Na tabela 1 pode-se verificar os dados relativos aos três workshops: data, horário, ementas e resultado final dos mesmos.

Tabela 1 – Resumo dos workshops realizados na Escola B
a duas turmas do 9º ano e uma do Profij

	1º Workshop	2º Workshop	3º Workshop
Data	10 de abril de 2015	17 de abril de 2015	24 de abril de 2015
Participantes	Turma 1	Turma 2	Turma Profij
Hora de início/fim da atividade	9h/10h30m	9h/10h30m	9h/10h30m
Ementa Original	<ul style="list-style-type: none"> – Sopa de grão com hortaliças – Frango no forno com batata frita – Salada de cenoura ripada e alface – Fruta 	<ul style="list-style-type: none"> – Sopa de feijão com hortaliça – Salada do mar (atum, massa espiral, milho, delícias) – Gelatina 	<ul style="list-style-type: none"> – Creme de brócolis – Salada de frango com pimentas e ananás e alface – Gelatina
Ementa Alterada	<ul style="list-style-type: none"> – Sopa de espinafre com grão-de-bico (batata para a base) – Frango no forno com purê de batata-doce – Salada de cenoura ripada e alface – Banana regional 	<ul style="list-style-type: none"> – Creme de feijão com hortaliça e funcho (batata para a base) – Salada do mar (atum, massa espiral, milho, delícias, cenoura raspada) – Gelatina com pedaços de fruta 	<ul style="list-style-type: none"> – Creme de brócolis (batata para a base) – Salada de frango com pimentas e ananás – Salada de alface e tomate – Gelatina com pedaços de fruta
Resultado final			

No primeiro workshop foi possível verificar, pelo entusiasmo/empenho revelado na cozinha e por alguns comentários, que os alunos gostaram da atividade. Dos comentários registados, destacam-se os seguintes: “A minha mãe ia ficar orgulhosa” (aluna, enquanto descascava batata-doce); “Vou começar a fazer comida saudável em casa” (aluna, ao colocar o leite a ferver para o purê de batata-doce). Além disso, alguns alunos, depois de terminarem as suas aulas do período da manhã, dirigiram-se à cozinha para servir os almoços. Nesta sessão, verificou-se uma falha de comunicação entre a

empresa fornecedora de alimentos, a encarregada na cozinha e os responsáveis pelo projeto, pois faltaram para a confeção do almoço alguns dos alimentos funcionais que estavam previstos, nomeadamente o tomate e a cenoura.

No segundo *workshop*, em 17 de abril, verificamos que, das três turmas que realizaram os três *workshops*, esta foi a turma em que os alunos estavam mais concentrados nas suas tarefas, conseguindo realizá-las sem se dispersar muito. É também importante mencionar que esta foi a turma que mostrou ter apreendido mais conceitos, pois, quando das explicações aos grupos (feitas pela estagiária da Licenciatura em Ciências da Nutrição), os alunos revelaram ter compreendido o que lhes tinha sido explicado. Houve, ainda, o caso de um aluno que, ao chegar à cozinha, se recusou a participar. Ao ver todos os colegas executar as suas tarefas, no entanto, acabou por se integrar à atividade. Quando os alunos começaram a finalizar as suas tarefas, foi possível observar uma aluna a transmitir às colegas o que tinha aprendido sobre o ananás (reconhecendo as suas propriedades funcionais).

No terceiro e último *workshop*, em 24 de abril, os alunos, além de mostrarem interesse pela atividade, também tiveram um comportamento adequado na cozinha. Nesta sessão, todos os alimentos previstos estavam disponíveis, e, como aconteceu nas restantes, também houve alunos que procederam ao serviço do almoço após concluir as aulas do período da manhã. De uma forma geral, o balanço das sessões é positivo. Os alunos fixaram alguns dos benefícios dos alimentos utilizados, apesar de não conseguirem fixar os nomes de todos os compostos bioativos dos alimentos funcionais abordados.

Além destes *workshops*, foi ministrada uma palestra sobre os alimentos funcionais a 12 e 25 alunos de duas turmas do 9º ano, respectivamente, e aos seus professores, com a duração de 60 minutos.

Divulgação

Foi realizada uma palestra dinamizada pela coordenadora do projeto aos alunos e professores da turma do curso Profij, com duração de 90 minutos, sobre os alimentos funcionais na Escola B.

Foram também feitas duas palestras (dias 17 de novembro e 15 de dezembro de 2015), de 3 horas cada, sobre o projeto, dirigidas aos alunos do 1º ano da Licenciatura em Enfermagem da Universidade dos Açores. Pretendeu-se sensibilizá-los para a importância da alimentação nas crianças e divulgar os resultados do estudo sobre a percepção dos alunos do 3º ciclo do ensino básico acerca dos alimentos funcionais, relacionando-os com possíveis estratégias de intervenção para promoção da saúde.

Com o objetivo de promover estilos de vida saudáveis e criar uma relação de proximidade com os alimentos, bem como incentivar a participação da comunidade em atividades promotoras de saúde, os alunos do 9º ano da Escola A foram desafiados a realizar um almoço promotor de saúde em conjunto com os seus EEs e professores, baseado em pratos com alimentos funcionais (cebola, alho, cenoura, espinafres, etc.). Este almoço realizou-se na escola no dia 9 de março de 2016. Durante esta refeição foi projetada uma apresentação no *PowerPoint* e distribuídos folhetos com frases re-

digitadas por alunos e pela equipe do projeto sobre algumas curiosidades relativas aos alimentos funcionais utilizados. Estiveram envolvidos nesta atividade cerca de 20 alunos, EEs e professores, posto que, como o almoço estava aberto a toda a comunidade escolar, foram abrangidos mais de 60 indivíduos. O processo de construção e validação do Questionário para Avaliação da Percepção sobre Alimentos Funcionais foi também já publicado numa revista científica (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

CONCLUSÕES

Com este projeto foram efetuados alguns estudos pioneiros na região, bem como a avaliação das aptidões culinárias dos alunos do 3º ciclo do ensino básico. Verificou-se, ainda, que é possível incluir o tema “Alimentos promotores de saúde” no currículo, não somente nos programas de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas do 3º ciclo do ensino básico, mas também em atividades de complemento curricular, como a realização de *workshops*, palestras e visitas de estudo.

Por fim, salienta-se que este projeto não deve ser visto como o fim de um processo, mas, sim, como uma etapa de desenvolvimento de investigação para aprofundar em futuros trabalhos e intervenções. As atividades *hands on* motivam os alunos para a aprendizagem e poderão ser uma boa forma de promover a aquisição de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BACCARIN IANISKI, V. *et al.* Ações educativas na promoção de hábitos saudáveis com escolares: um relato de experiência. *Revista Contexto & Saúde*, v. 15. n. 29, p. 91-96, 2015.
- DIAS, C. *Actividade antioxidant de diferentes hortofrutícolas da Ilha Terceira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Biomédicas) – Departamento de Biologia, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2010.
- DIPLOCK, A. T. *et al.* Scientific concepts of functional foods in Europe: consensus document. *British Journal of Nutrition*, v. 81, p. S1-S27, 1999.
- DIREÇÃO GERAL DA SAÚDE. *Portugal: alimentação saudável em números* – 2014. Lisboa, 2015.
- DIREÇÃO GERAL DA SAÚDE. *Programa Nacional para a Alimentação Saudável – 2017*. Lisboa, 2016.
- DUARTE, M. *Determinação de Tocoferóis, Colesterol e β-caroteno em carne de vacas leiteiras reformadas dos Açores*. 2011. Dissertação (Mestrado em Engenharia Alimentar) – Instituto Superior de Agronomia, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2011.
- FISCHER, C. *et al.* Differences in fruit and vegetable intake and their determinants among 11-year-old schoolchildren between 2003 and 2009. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, v. 8, p. 141, 2011.
- GOMES, A. *Cozinha tradicional da Ilha Terceira*. 5. ed. Angra do Heroísmo: Tabacaria Angra, 2002.
- HARTMANN, C.; DOHLE, S.; SIEGRIST, M. Importance of cooking skills for balanced food choices. *Appetite*, v. 65, p. 125-131, 2013.
- JEW, S. *et al.* Nutrient essentiality revisited. *Journal of Functional Foods*, v. 14, p. 203-209, 2015.
- LIANG, H. H.; HUANG, H. H.; KWOK, K. C. Properties of tea-polyphenol-complexed bromelain. *Food Research International*, v. 32, n. 8, p. 545-551, 1999.
- MIKKILA, V. *et al.* Longitudinal changes in diet from childhood into adulthood with respect to risk of cardiovascular diseases: The Cardiovascular Risk in Young Finns Study. *European Journal of Clinical Nutrition*, v. 58, n. 7, p. 1.038-1.045, jul 2004.
- OLIVEIRA, H. *O consumo de alimentos funcionais – atitudes e comportamentos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2008.

- OLIVEIRA, L. *Perceção da comunidade educativa sobre os alimentos promotores de saúde e da sua inclusão no plano curricular do 3º ciclo do ensino básico*. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Segurança Alimentar) – Faculdade de Ciências Agrárias e do Ambiente da Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 2016.
- OLIVEIRA, L. et al. Construção e validação de um questionário para avaliação da percepção sobre alimentos funcionais. *Acta Portuguesa de Nutrição*, p. 14-17, 2016. OLI
- VEIRA, R. L. et al. Ácido linoléico conjugado e perfil de ácidos graxos no músculo e na capa de gordura de novilhos bubalinos alimentados com diferentes fontes de lipídios. *Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia*, v. 60, p. 169-178, 2008.
- PEREZ-RODRIGO, C.; ARANCETA, J. School-based nutrition education: lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition*, v. 4, n. 1a, p. 131-139, Feb. 2001.
- REGO, O. et al. Seasonal changes of CLA isomers and other fatty acids of milk fat from grazing dairy herds in the Azores. *Journal of the Science of Food and Agriculture*, v. 88, n. 10, p. 1.855-1.859, 2008.
- RITO, A. et al. Childhood Obesity Surveillance Initiative: Cosi Portugal 2016. *Report*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge; IP, 2017.
- ROSA, H. et al. Effect of corn supplementation of grass finishing of Holstein bulls on fatty acid composition of meat lipids. *Journal of Animal Science*, v. 92, n. 8, p. 3.701-3.714, Aug. 2014.
- SABIN, M. A. et al. Viewpoint article: Childhood obesity-looking back over 50 years to begin to look forward. *Journal of Paediatrics and Child Health*, v. 51, n. 1, p. 82-86, jan. 2015.
- SILVA, C. C. et al. Consumption of high energy maize diets is associated with increased soluble collagen in muscle of Holstein bulls. *Meat Science*, v. 86, n. 3, p. 753-757, nov. 2010.
- VELDE, S. J.; TWISK, J. W.; BRUG, J. Tracking of fruit and vegetable consumption from adolescence into adulthood and its longitudinal association with overweight. *British Journal of Nutrition*, v. 98, n. 2, p. 431-8, Aug. 2007.
- WILDMAN, R.; KELLEY, M. Nutraceuticals and Functional Foods. In: WILDMAN, R. (ed.). *Handbook of Nutraceuticals and Functional Foods*. 2th. Boca Raton: CRC Press, 2007. XU, S.; XUE, Y. Pediatric obesity: Causes, symptoms, prevention and treatment. *Experimental and Therapeutic Medicine*, v. 11, n. 1, p. 15-20, jan. 2016.

LITERACIA PARA A SAÚDE EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO: Relação com a Participação na Saúde Escolar

Paula Maria Dias da Silva¹
Luís Ângelo Saboga Nunes²
Amâncio António de Sousa Carvalho³

RESUMO

Objetivo: i) caracterizar, em termos sociodemográficos, os alunos da amostra; ii) analisar a relação entre o nível de Literacia para a Saúde (LS) e a participação dos alunos nas atividades de Saúde Escolar (SE). **Materiais e métodos:** estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem quantitativa, no qual participaram 499 alunos do ensino secundário público. Foi aplicado um questionário de autocompletamento que incluía a escala HLS-EU-PT destinada a avaliar o nível de LS. No tratamento de dados utilizamos o SPSS. **Resultados:** a maioria dos alunos era do sexo feminino (58.3%) e enquadrava-se no grupo etário dos 16 aos 17 anos (64,5%). Participaram nas atividades de SE 39,1% da amostra, dos quais o maior grupo nos âmbitos da educação sexual (23%) e alimentação saudável (12,6%). O maior grupo enquadrava-se na LS Suficiente (39,1%). A categoria de LS designada Alfabetização Limitada para a Saúde atingiu mais de 50% em todos os domínios, exceto no domínio Promoção da Saúde. O índice de LS Geral não difere significativamente quanto à participação nos programas de SE. **Conclusão:** Os alunos da amostra apresentam um baixo nível de LS, inferior ao dos participantes em outros estudos. A participação dos alunos da amostra nos programas de SE é baixa, e estas atividades parecem não estar relacionadas com o nível de LS. A equipe de SE deverá estender as suas atividades a mais alunos desta população, procurando aumentar a sua eficácia para elevar o nível de LS.

Palavras-chave: Saúde pública. Saúde escolar. Estudantes. Ensinos Fundamental e Médio. Diagnóstico de situação de saúde.

HEALTH LITERACY IN STUDENTS IN HIGH EDUCATION: RELATIONSHIP WITH PARTICIPATION IN SCHOOL HEALTH

ABSTRACT

Objective: i) To characterize in the sociodemographic terms the students of the sample; ii) Analyze the relationship between the level of Health Literacy (HL) and the participation of students in School Health (SH) activities. **Materials and methods:** A descriptive-correlative cross-sectional study with a quantitative approach in which 499 students participated in public high education. A self-completion questionnaire was applied, which included the HLS-EU-PT scale to assess the HL level. In the data treatment we used SPSS. **Results:** The majority of the students were females (58.3%) and were in the 16 to 17 age group (64.5%). SH activities comprised 39.1% of the sample, of which the largest group in sex education (23%) and healthy eating (12.6%). The largest group was enrolled in the HL Sufficient (39.1%). The HL category called Limited literacy for health reached more than 50% in all domains, except in the domain of Health Promotion. The General HL index does not differ significantly regarding participation in the SH programs. **Conclusion:** The students in the sample have a lower HL level, lower than the participants in other studies. The sample students' participation in the SH programs is low, and these activities do not seem to be related to the level of HL. The SH team should extend its activities to more students of this population, seeking to increase its effectiveness to raise the level of LS.

Keywords: Public health. School health. Students. Elementary and high school. Diagnosis of health situation.

RECEBIDO EM: 28/11/2018

ACEITO EM: 5/1/2019

¹ Licenciatura em Enfermagem. Mestrado em Enfermagem Comunitária. Enfermeira no Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro, Unidade de Vila Real, Portugal. conserval.pauladias@gmail.com

² Universidade Nova de Lisboa, Escola Nacional de Saúde Pública, Lisboa, Portugal.

³ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Utad), Escola Superior de Saúde, Vila Real Portugal. Centro de Investigação em Estudos da Criança – Ciec –, Universidade do Minho, Braga, Portugal. amancioc@utad.pt

A adolescência é uma etapa do ciclo de vida do ser humano, situada entre os 10 e os 19 anos de idade, sendo caracterizada por mudanças em âmbito fisiológico, psicológico e social, com vistas a uma maior autonomia e à formação da identidade pessoal (UNICEF, 2011).

A procura de novas experiências pelos adolescentes, associada a um certo egocentrismo e a um grande sentimento de invulnerabilidade, levam-nos a adotar comportamentos de risco, muitas vezes com graves prejuízos para a saúde (FONSECA, 2005).

Assim, perante estas características é fundamental que este grupo etário possa possuir uma boa literacia para a saúde (LS), que lhe permita tomar as melhores decisões que protejam e promovam a sua saúde e previnam a doença.

A LS foi um conceito introduzido na década de 70, mas que adquiriu uma importância crescente na saúde pública e na saúde com o passar do tempo. Preocupa-se com a capacidade de as pessoas darem uma resposta assertiva às exigências cada vez mais complexas de saúde, numa sociedade moderna e em constante transformação. Deter LS significa colocar a própria saúde e a da sua família e da comunidade em contexto, compreender quais os fatores que a influenciam e saber como lidar com eles. Isso implica que o indivíduo compreenda a informação dada pelos profissionais de saúde relativamente a condições de saúde e opções de tratamento, e conheça a quem recorrer caso necessite de algum auxílio relacionado com o seu estado de saúde (MANCUSO, 2009). Um indivíduo com um nível adequado de LS tem a capacidade de assumir a responsabilidade pela sua própria saúde, pela saúde da sua família e da comunidade (SØRENSEN *et al.*, 2012).

O conceito de LS tem assumido, nos últimos anos, um crescente interesse na relação do indivíduo com o sistema de saúde. A importância desta temática começou a desenhar-se quando se constatou que os níveis de literacia condicionam a forma como as pessoas são ou não capazes de tomar decisões corretas sobre a sua saúde, afetando a qualidade de vida dos indivíduos bem como a daqueles que deles dependem (crianças e idosos, por exemplo). A sua importância, contudo, não se resume ao plano individual, mas tem também implicações nos custos para os sistemas de saúde e para a sua organização (ESPAÑA; ÁVILA, 2016).

A Organização Mundial de Saúde define LS como o conjunto de competências cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos para aceitar, compreender e usar informação, de forma a promover e manter um bom estado de saúde. Implica a aquisição de conhecimentos, competências pessoais e confiança para agir de forma saudável mediante mudanças de estilo e condições de vida (WHO, 1998).

No entendimento de Saboga-Nunes (2014), a LS pode ser definida como “*a conscientização da pessoa aprendente e atuante no desenvolvimento das suas capacidades de compreensão, gestão e investimento, favoráveis à promoção da saúde*” (p. 95).

O conceito de LS traduz-se na capacidade de as pessoas tomarem decisões em saúde fundamentadas no decurso da vida em diversos contextos, como em casa, na comunidade, no local de trabalho, no mercado, na utilização do sistema de saúde e no contexto político, possibilitando o aumento do controle pessoal sobre a saúde, a capacidade para procurar informações e para assumir responsabilidades relacionadas com o estado de saúde do próprio indivíduo.

Estas competências incluem: i) competências básicas em saúde que facilitam a adoção de comportamentos protetores da saúde e de prevenção da doença, bem como de autocuidado; ii) competências do usuário para se orientar no sistema de saúde e agir como um parceiro ativo dos profissionais; iii) competências como consumidor para tomar decisões de saúde na seleção de bens e serviços e agir de acordo com os direitos dos consumidores caso necessário; iv) competências como cidadão, mantendo-se informado, com conhecimento dos seus direitos em saúde, participação no debate de assuntos de saúde e pertença a organizações de saúde e de doentes (WHO, 1998).

No atual clima de transformação dos sistemas sociais, em concreto o sistema de saúde, a integração dos cuidados e a LS são dois conceitos essenciais. O sistema de saúde tem de se adaptar e dar resposta a uma população cada vez mais envelhecida, com mais doenças crônicas e multipatologias, mas também com cada vez maior nível de informação e exigência. Por sua vez, a LS, a capacitação e as tomadas de decisão informadas têm um papel fundamental na definição do percurso do cidadão no Serviço Nacional de Saúde (SNS) (APDH, 2017).

Na concepção de Antunes (2014), as pessoas com baixa LS “apresentam uma menor capacidade de compreensão de conteúdos de material informativo sobre alimentos, doenças crônicas ou sobre o uso de medicamentos, (...), bem como maior dificuldade em pesquisar, selecionar, ler e assimilar a informação em saúde disponível na Internet” (p. 123).

Na opinião da WHO (2013), a LS limitada está associada a uma menor participação no processo de promoção da saúde e prevenção da doença dos indivíduos. Por sua vez, um nível inadequado de LS está relacionado com atividades de rastreio tardias, opções de saúde de maior risco (como maiores taxas de consumo de tabaco), mais acidentes de trabalho, má gestão de doenças crônicas (como diabetes, asma e infecção pelo HIV), baixa adesão à medicação, erros de medicação, erros de diagnóstico pela má comunicação entre prestadores e os doentes, aumento das taxas de internamento e reinternamento, crescimento da morbilidade e mortalidade prematuras.

A investigação acerca deste objeto é pertinente e atual, pois cada vez há um aumento maior dos custos com os cuidados de saúde, e a LS é “reconhecida como uma questão-chave para o sucesso na reforma dos cuidados de saúde” (ANTUNES, 2014).

Saboga-Nunes e Sørensen (2013) destacam também que a LS “tem um impacto significativo na qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos quando as sociedades atravessam condições adversas” (p. 5), sendo um dos recursos que incrementa a resistência e o bem-estar individuais.

A United States Nacional Academy em 1998 estimou que os custos dos cuidados de saúde adicionais, causados pelas limitações da LS, foram cerca de 73 bilhões de dólares. Por sua vez, no Canadá, em 2009, a LS limitada custou mais de 8 bilhões de dólares (WHO, 2013).

Já a Europa gasta milhões de euros em cuidados de saúde, estimando-se que os custos de baixa LS podem ser responsáveis por 3% a 5% dos custos totais de saúde no sistema de saúde (EICHLER; WIESER; BRUEGGER, 2009).

Segundo Antunes (2014), a baixa LS está também associada a taxas de hospitalização mais elevadas e mais prolongadas no tempo, e à ineficácia em lidar com situações de emergência, o que acaba por afetar a relação médico-doente.

Relacionando a LS com os custos do setor, acredita-se que a promoção da mesma, ao mudar o comportamento das pessoas e o seu perfil de utilização do sistema e dos recursos de saúde, pode melhorar a saúde da população e reduzir custos em saúde (WHO, 2013).

De igual modo, a WHO (2013) reconhece os benefícios da junção cidadão e empoderamento, referindo que indivíduos com maior nível de LS participam mais ativamente na prosperidade econômica, têm maior salário e melhor emprego, são mais educados e informados, contribuem mais para atividades comunitárias e desfrutam de uma melhor saúde e bem-estar.

Um estudo realizado entre 2011 e 2013, em Portugal Continental, com uma amostra de 1.180 sujeitos com mais de 15 anos, constatou que 59,9% dos inquiridos apresentava LS limitada, tendo o nível LS problemática superado ligeiramente o nível LS suficiente. Observou também que os cidadãos portugueses estudados tinham dificuldades consideráveis no que diz respeito aos níveis de processamento da informação, capacidade de acesso, compreensão, capacidade de interpretação e avaliação da informação e a sua utilização em situações diversas e ao longo do seu ciclo vital (COSTA; SABOGA-NUNES; COSTA, 2016).

Em Portugal o governo criou o Programa Nacional para a Saúde, Literacia e Auto-cuidados, por meio do Despacho nº 3.618-A/2016, de 10 de março, para responder aos baixos níveis de LS em Portugal. Também o Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), indo ao encontro dos objetivos e estratégias do Plano Nacional de Saúde (PNS) (revisão e extensão 2020), pretende obter maiores ganhos em saúde, *“através da promoção de contextos escolares favoráveis à adoção de estilos de vida mais saudáveis e à melhoria do nível de literacia para a saúde da comunidade educativa”* (DGS, 2015).

É, pois, importante efetivar e aperfeiçoar a literacia na área da saúde. Para isso, é necessário melhorar os processos de comunicação, criando, ajustando e avaliando os processos e suportes de comunicação para ajudar na compreensão das pessoas a quem são dirigidas as atividades (ALMEIDA, 2014).

A Promoção da Saúde em meio escolar, assente nos princípios das Escolas Promotoras de Saúde e no método de trabalho por projeto, deve ter como ponto de partida as necessidades reais da população escolar, desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem que possam melhorar os resultados acadêmicos e contribuir para elevar o nível de literacia para a saúde e melhora do estilo de vida da comunidade educativa (DGS, 2015).

Neste sentido, a Saúde Escolar (SE) tem de se apoiar na evidência científica atual. No futuro, no entanto, se quiser aumentar o nível de LS, a responsabilização com a saúde individual e coletiva e o número de anos de vida saudável dos cidadãos, deverá produzir e disseminar a sua própria investigação científica (DGS, 2015).

É no âmbito desta problemática que realizamos este estudo para o qual delineamos os seguintes objetivos: i) caracterizar em termos sociodemográficos os alunos da amostra; ii) analisar a relação entre o nível de LS e a participação dos alunos nos programas de SE.

MÉTODO

Trata-se de um estudo observacional, descritivo-correlacional, transversal e de abordagem quantitativa (FORTIN; CÔTÉ; FILION, 2009).

A nossa população-alvo era constituída pelos alunos que frequentavam o ensino secundário de duas escolas secundárias públicas situadas no *Concelho* de Vila Real, no ano letivo de 2015/2016. Como critérios de inclusão estabelecemos: i) ter idade compreendida entre 14 e 20 anos e ii) frequentar o ensino secundário do ensino público, numa escola da área de abrangência da UCC Vila Real I. A população incluiu 1.237 alunos do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano), dos quais 646 frequentavam a Escola Secundária A e 591 a Escola Secundária B.

Os critérios de exclusão definidos foram: i) não ter entregado o consentimento dos encarregados de educação para participar no estudo, no caso de jovens com idade inferior a 18 anos; ii) não ter respondido a, pelo menos, 80% dos itens correspondentes a cada domínio da escala de LS; iii) não estar presente no momento de recolha de dados. A nossa amostra ficou constituída por 499 casos considerados válidos, que obedeciam aos critérios de exclusão, o correspondente a 40,34% da população-alvo, distribuídos pelas duas escolas: Escola A (321 alunos – 25,95%) e Escola B (178 alunos – 14,39%). É, por isso, uma amostragem não probabilística, de conveniência.

Para a recolha de dados optamos por um questionário de autopercepção, que se encontrava organizado em quatro partes: i) dados sociodemográficos; ii) Escala de LS; iii) percepção de saúde e utilização de serviços de saúde; iv) conhecimento e participação nos programas/projetos de saúde escolar. Este artigo não abrange a terceira parte.

O nível de LS foi avaliado pela escala HLS-EU-PT (SABOGA-NUNES; SØRENSEN, 2013), depois da respetiva autorização para a sua utilização. É um instrumento que visa a medir o nível de LS da população. Inclui 47 itens para três domínios de saúde relevantes: cuidados de saúde (16 itens), prevenção de doenças (16 itens) e promoção da saúde (15 itens), ao lado de um índice geral de saúde, compreendendo todos os 47 itens. Estes 3 domínios são avaliados em 4 níveis de processamento de informação (acceder, compreender, avaliar, utilizar) relacionados com a tomada de decisão informada que lhes permita manter uma boa condição de saúde, prevenir doenças e procurar tratamento adequado em caso de doença, resultando numa matriz contendo 12 subdimensões.

Foi atribuído 1 ponto por resposta “muito difícil”, 2 pontos por resposta “difícil”, 3 pontos por resposta “fácil” e 4 pontos por resposta “muito fácil”. Para calcular o nível de literacia, os subníveis foram estandardizados numa escala entre 0 e 50 (melhor possibilidade de LS), com a seguinte fórmula: Índice = (média – 1) * (50/3). O valor 0 representa o mínimo de alfabetização de saúde possível, e o 50 representa a melhor possível.

Para as quatro dimensões de saúde (geral, cuidados de saúde, prevenção de doenças, promoção da saúde) os valores-limite foram estabelecidos, dividindo os escores em quatro categorias de nível de LS: “Inadequado”, “Problemático”, “Suficiente” e “Exce-lente”. No total da soma da pontuação foram utilizados como pontos de corte: i) 0-25 pontos – Literacia inadequada; ii) >25-33 pontos – Literacia problemática; iii) >33-42 pontos – Literacia suficiente; iv) >42-50 pontos – Literacia excelente. Para detectar grupos vulneráveis, os níveis “inadequado” e “problemático” foram agrupados num único nível, chamado de “alfabetização limitada para a saúde” (0-33 pontos).

No sentido de respeitar as questões éticas inerentes a este tipo de estudos e de forma a possibilitar a recolha de dados, solicitamos autorização à Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular por intermédio do Departamento de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, do qual obtivemos parecer favorável com o nº de registo 0480 200001 de 08-06-2015. Depois de obtida esta autorização, foi feito o contato e pedido de autorização à direção das respetivas escolas via *e-mail*, que também deferiram.

Posteriormente foi realizada uma reunião com o(a) diretor(a) de cada uma das escolas envolvidas, de forma a serem explicitados os objetivos da investigação, qual a metodologia pretendida e acordada a forma de recolha de dados. Em seguida foram entregues exemplares do questionário em formato de papel aos diretores das escolas envolvidas, juntamente com o consentimento informado para os encarregados de educação, os quais se responsabilizaram por os entregar aos diretores de turma. Na sequência aqueles entregaram os questionários aos diretores de turma, com a indicação de serem preenchidos em contexto de sala de aula durante o horário letivo dos alunos, de forma a reduzir enviesamentos e garantir a resposta dos estudantes. Foram fornecidas as instruções necessárias para o seu correto preenchimento (leitura de instruções aos alunos, informação de que a resposta era voluntária, confidencial e anônima e foco na importância de preencherem o questionário individualmente). Os diretores de turma fizeram a aplicação dos questionários em sala de aula, recolheram os mesmos em envelope e devolveram aos diretores das escolas, que nos remeteram os mesmos.

A coleta de dados decorreu entre 2 de novembro e 17 de dezembro de 2015, tendo obedecido aos princípios éticos da convenção de Helsínquia, assegurando o consentimento informado dos encarregados de educação, bem como a garantia de confidencialidade e anonimato dos participantes.

Para o tratamento e análise dos dados utilizamos o software informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versão 22.0), no qual os dados foram introduzidos. Recorremos à estatística descritiva e inferencial. Em termos de estatística descritiva procedemos ao cálculo das frequências absolutas e relativas para todas as variáveis e, no caso das variáveis de nível de medição rácio, calculamos a média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo. No que respeita à estatística inferencial para testar a hipótese subjacente, recorremos ao teste não paramétrico de Mann-Whitney, uma vez que as variáveis em causa não cumpriam os pressupostos para a utilização dos testes paramétricos. Foi considerado como nível de significância estatística um $p \leq 0.05$ para todas as análises efetuadas (MARÔCO, 2014).

RESULTADOS

Do total da amostra (n= 499 alunos), a maioria era do sexo feminino (58,3%), enquadra-se no grupo etário dos 16-17 anos (64,5%) e residia, predominantemente, na área urbana (72,7%) e o maior grupo frequentava o 11º ano (41,1%) (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização Sociodemográfica

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	208	41,7
Feminino	291	58,3
Grupo etário		
14-15 anos	119	23,8
16-17 anos	322	64,5
≥ 18 anos	58	11,6
Tipologia área de residência		
APU ¹	363	72,7
AMU ²	38	7,6
APR ³	89	17,8
Não respondeu	9	1,8
Ano escolaridade		
10º ano	146	29,3
11º ano	205	41,1
12º ano	148	29,7
Total	499	100

Legenda: APU – Área Predominantemente Urbana; AMU – Área Mediamente Urbana;
APR – Área Predominantemente Rural.

No que se refere à participação dos alunos nos programas de SE, a maioria deles nunca tinha participado em atividades de saúde escolar (68,1%), e dos que participaram o maior grupo participou em atividade de Educação Sexual (23,0%), a grande maioria assinalou nunca ter participado no Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar (Passe) (94,4%) e uma ligeira maioria nunca participou no Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (Presse) (58,5%) (Tabela 2).

Tabela 2 – Participação nos programas de Saúde Escolar

Variáveis	n	%
Participação em atividades de Saúde Escolar		
Não	340	68,1
Sim	159	31,9

Âmbito das atividades de SE em que participaram		
Alimentação saudável		
Educação sexual	63	12,6
Prevenção de acidentes	115	23,0
Prevenção e controle do tabagismo	18	3,6
Prevenção e controle do alcoolismo	42	8,4
Prevenção da obesidade	51	10,2
Saúde oral	25	5,0
Suporte Básico de vida	21	4,2
Primeiros socorros	26	5,2
Outra	30	6,0
Não sabe/não responde	6	1,2
	9	1,8
Participação no Programa Passe		
Não	471	94,4
Sim	28	5,6
Participação no Programa Presse		
Não	292	58,5
Sim	207	41,5
Total	499	100

Quanto ao nível de LS dos alunos, para além da LS Geral (Q1 a Q47), foram avaliados os três domínios: “Cuidados de Saúde” (Q1 a Q16), “Prevenção da Doença” (Q17 a Q31) e “Promoção da Saúde” (Q32 a Q47). A média da pontuação obtida para cada caso varia entre 31,75 no domínio LS associada à “Prevenção da Doença” e 32,84 no domínio associada à “Promoção da Saúde”, médias que ainda se situam na categoria de LS Problemática, embora quase no limiar da LS Suficiente. O valor mínimo mais baixo foi obtido no domínio “Cuidados de Saúde” (Tabela 3).

Tabela 3 – Medidas de tendência central e de dispersão

Variável	n	%	Média	Mediana	Dp	Min.	Máx.
LS Geral	499	100	32,15	32,62	7,34	7,45	50,00
LS/Cuidados de Saúde	499	100	31,82	32,29	7,64	1,04	50,00
LS/Prevenção da Doença	499	100	31,75	32,22	8,50	3,33	50,00
LS/Promoção da Saúde	499	100	32,84	33,33	8,40	2,08	50,00

Tendo em conta os pontos de corte, o maior grupo de alunos apresentava um nível de LS “Suficiente”, com uma percentagem que varia entre 36,7% na LS associada à “Promoção da Saúde” e 39,7% na LS associada aos “Cuidados de Saúde”, logo seguido pelo nível de LS “Problemática”, salientando-se, ainda, as reduzidas percentagens de um nível de LS “Excelente”. Agrupando as categorias vulneráveis “Inadequado” e “Problemático” num único nível, chamado de “alfabetização limitada para a saúde” (0-33 pontos), verificamos que, à exceção da LS associada à “Promoção da Saúde”, em

todos os outros domínios da saúde o nível de LS é “Limitado” em mais de 50% da nossa amostra, e no domínio da “Promoção da Saúde” também anda muito próximo dos 50% (Tabela 4).

Tabela 4 – Nível de Literacia para a Saúde

Variável	Inadequada		Problemática		Suficiente		Excelente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
LS Geral (47)	78	15,6	186	37,3	195	39,1	40	8,0
LS/ Cuidados de Saúde (Q1-Q16)	87	17,4	176	35,3	198	39,7	38	7,6
LS/Prevenção da Doença (Q17-Q31)	95	19,0	158	31,7	184	36,9	62	12,4
LS/Promoção da Saúde (Q32-47)	96	19,2	147	29,5	183	36,7	73	14,6

Não se constataram diferenças estatísticas significativas entre as médias de ordenação dos alunos da LS Geral, que assinalaram ter participado ou não nas atividades de SE e nos dois programas de SE (Passe e Presse) ($p \geq 0,05$) (Tabela 5).

Tabela 5 – Relação entre a LS Geral e a participação nos Programas de Saúde Escolar

Variáveis	n	Média de Ordenação	Valor teste (MW)	gl	p
LS Geral *QIV.1 Não Sim	340 159	251,59 246,61	26491,00	–	0,703
LS Geral*QIV.2.1 Não Sim	471 28	251,43 225,93	5920,00	–	0,334
LS Geral*QIV.3.1 Não Sim	292 207	253,05 245,69	29330,00	–	0,550

Legenda: LS: Literacia para a Saúde; QIV.1: Já participaste ou participas em atividades da Saúde Escolar; QIV2.1: Participas ou já participaste neste programa (Passe)?; QIV3.1: Participas ou já participaste neste programa (Presse)? gl: graus de liberdade; p: nível de significância; MW: Mann-Whitney.

DISCUSSÃO

Os resultados demonstram que existe uma proporção ligeiramente maior de alunos do sexo feminino na nossa amostra (58,3%), não indo ao encontro dos registros nacionais e do município referentes a alunos matriculados no ensino secundário no ano letivo 2014/2015 (PORDATA, 2015), possivelmente explicado pela natureza da amostra, que poderá ter afetado um pouco a sua representatividade. Por outro lado, apresenta uma distribuição dos participantes idêntica aos estudos de Hls-Eu Consortium (2012), Saboga-Nunes e Sørensen (2013) e Ávila, Espanha e Mendes (2015), que usaram a mesma escala de avaliação da LS.

Observamos na distribuição etária entre os 14 e 18 anos de idade, que prevalecia a categoria dos 16-17 anos, tal como no estudo de Tomás (2014), embora a idade se situasse entre os 14-20 anos neste estudo.

A maioria dos alunos nunca participou em atividades de saúde escolar, sendo também uma elevada percentagem os que nunca participaram no Passe. Já em relação ao Presse, essa percentagem diminuiu para cerca da metade, havendo, assim, uma maior participação neste programa. Isso poderá ser explicado, por um lado, pela data de início da introdução do Passe (2009), aplicado inicialmente apenas a alunos do 1º e 2º ciclos, o que implica que somente os alunos do 10º ano tivessem sido por ele abrangidos, enquanto o Presse tinha sido aplicado ao ensino secundário desde 2009.

Após análise dos resultados obtidos respeitantes ao nível de LS, verificamos que a maioria dos alunos deste estudo enquadrava-se no nível limitado, tal como em Saboga-Nunes e Sørensen (2013), e em oposição aos resultados dos estudos de Hls-Eu Consortium (2012) e Ávila, Espanha e Mendes (2015), nos quais o nível de LS da maioria dos inquiridos foi adequado (associação dos níveis Suficiente e Excelente). Ressalta-se, no entanto, mais uma vez, que em todos estes estudos – portugueses e europeus –, as amostras diferem da presente pesquisa, uma vez que incluíram toda a população com mais de 15 anos de idade, podendo a explicação para estas diferenças residir neste fato.

Fazendo uma comparação do nível médio de LS entre os alunos desta amostra e os participantes nos estudos referidos anteriormente, verifica-se que, à exceção da LS associada à “Promoção da Saúde”, os alunos deste estudo apresentam um nível médio de LS na ordem dos 32%, o que é ligeiramente inferior ao Hls-Eu Consortium (2012) e Ávila, Espanha e Mendes (2015). No domínio da “Promoção de Saúde”, o nível médio de LS no presente estudo (32,8%) é ligeiramente superior ao europeu (32,5%) e ao português (32,1%), mas bastante semelhante, rondando os 32%.

Não se observou qualquer relação estatisticamente significativa entre o nível de LS e a participação nos programas de SE, o que não se coaduna com a literatura consultada, em que é exposto que a Educação para a Saúde está fortemente relacionada com o nível de LS (CARVALHO; CARVALHO, 2006).

A principal limitação deste estudo relaciona-se com a natureza da amostra, uma vez que se trata de uma amostra de conveniência e, portanto, não probabilística, podendo não ter permitido uma representatividade muito fiel da população, o que dificulta a generalização das inferências da amostra para a população deste.

CONCLUSÕES

O perfil dos alunos participantes caracterizou-se por maioritariamente ser do sexo feminino, com idade compreendida entre os 16 e 17 anos, residentes em área predominantemente urbana e frequentarem o 11º ano de escolaridade.

O nível de LS dos alunos desta amostra é, no geral e em todos os domínios (cuidados de saúde, prevenção da doença e promoção da saúde), limitado na ordem dos 50%, podendo considerar-se que os alunos participantes no estudo possuem, na sua

maioria, um baixo nível de literacia. Este nível de LS é ainda inferior ao mostrado por participantes em outros estudos realizados em Portugal, embora mais velhos do que os da presente investigação.

Verificamos, ainda, que não existe relação de dependência entre o nível de LS e a participação nos programas de SE desenvolvidos nas escolas que estes alunos frequentam. Este último achado parece indicar que os referidos programas e projetos não abrangeram todos os alunos e terão sido pouco eficazes na promoção da LS.

A necessidade de investigação em LS em adolescentes, sobretudo em Portugal, onde se constata uma escassez de pesquisas sobre a matéria, deixa em aberto a possibilidade da realização de estudos futuros que corroborem ou não os resultados encontrados neste, bem como outros resultados que os complementem, de caráter longitudinal, que possam avaliar o efeito da efetivação dos Programas de SE no nível de LS.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. V. A literacia: uma acessibilidade a priori no verdadeiro caminho para a capacitação. *In: CONFERÊNCIA REFLEXÃO, AVALIAÇÃO, 2014, Lisboa. Atas [...].* Lisboa: CRA, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ANTUNES, M. L. A literacia em saúde: investimento na promoção da saúde e na racionalização de custos. *In: JORNADAS APDIS, 11., As bibliotecas da saúde, que futuro? 2014, Lisboa. Actas [...].* Lisboa: Apdis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3582>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- APDH. Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento Hospitalar. Participação dos cidadãos e literacia em saúde. *In: CONFERÊNCIA INTEGRAÇÃO DE CUIDADOS E LITERACIA EM SAÚDE. CAPACITAR O CIDADÃO NO SNS, 2017, Lisboa. Atas [...].* Lisboa: APDH, 2017. Disponível em: <http://www.apdh.pt/en/node/2299>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ÁVILA, P.; ESPANHA, R.; MENDES, R. Inquérito à literacia em saúde Portugal. Relatório Final. Lisboa: Cies-IUL; Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. Disponível em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/inquerito-a-literacia-em-saude-em-portugal/27146>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- CARVALHO, A. A. S.; CARVALHO, G. S. *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação. Um estudo sobre as práticas de educação para a saúde dos enfermeiros.* Loures: Lusociência, 2006.
- COSTA, A.; SABOGA-NUNES, L.; COSTA, L. Avaliação do nível de literacia para a saúde numa amostra portuguesa. *Observações Boletim Epidemiológico*, Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, v. 17, 2ª série, p. 38-40, 2016. Disponível em: http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/4111/1/Boletim_Epidemiologico_Observacoes_N17_2016_artigo9.pdf. Acesso em: 1º mar. 2018.
- DGS. Direção-Geral da Saúde. *Programa nacional de saúde escolar.* Lisboa: DGS, 2015.
- EICHLER, K.; WIESER, S.; BRUEGGER, U. The costs of limited health literacy: A systematic review. *International Journal of Public Health*, Bern, v. 54, n. 5, p. 313-324, July. 2009. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19644651>. Cited: 23 jun. 2018.
- ESPAÑA, R.; ÁVILA, P. Health Literacy Survey Portugal: a Contribution for the Knowledge on Health and Communications. *Procedia Computer Science*, Amsterdam, v. 100, p. 1.033-1.041, out. 2016. Available from: https://www.researchgate.net/profile/Rita_Espanha/publication/308899529_Health_Literacy_Survey_Portugal_a_Contribution_for_the_Knowledge_on_Health_and_Communications-review_under_responsibility_of_SciKA_-Association_for_Promotion_and_Dissemination_of_Scientific_Knowledge/links/57f60fd508ae91deaa5e3e6b.pdf. Cited: 23 jun. 2018.
- FORTIN, M-F.; CÔTÉ, J.; FILION, F. *Fundamentos e etapas do processo de investigação.* Loures: Lusodidacta, 2009.
- FONSECA, H. *Compreender os adolescentes: um desafio para pais e educadores.* 3. ed. Barcarena: Editorial Presença, 2005.
- HLS-EU CONSORTIUM. *Comparative report of health literacy in eight EU Member States.* The European Health Literacy Survey HLS-EU. Maastricht, 2012. 92p. Available from: <http://www.health-literacy.eu>. Cited: 26 fev. 2017.

- MANCUSO, J. Assessment and measurement of health literacy: An integrative review of the literature. *Nursing and Health Sciences*, Rockville Pike, v. 11, n.1, p. 77-89, Mar. 2009. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19298313>. Cited: 23 jun. 2018.
- MARÔCO, J. *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 6. ed. Lisboa: Report Number, 2014.
- PORDATA. Base de Dados Portugal Contemporâneo. *Municípios, educação, alunos do ensino não superior*. Lisboa, 2015. Disponível em: www.pordata.pt/. Acesso em: 26 fev. 2017.
- PORTUGAL. Despacho nº 3618-A/2016, de 10 de março. Determina a criação do Programa Nacional de Educação para a Saúde, Literacia e Autocuidados. *Diário da República*, v. 49, Série II, 2016.
- SABOGA-NUNES, L. Literacia para a saúde e a conscientização da cidadania positiva. *Revista Referência*, Coimbra, v. 11, Série 3, p. 94-99, feb. 2014. Suplemento.
- SABOGA-NUNES, L.; SØRENSEN, K. The European Health Literacy Survey (HLS-EU) and its Portuguese cultural adaptation and validation (HLS-PT). [abstract]. *Atención Primaria*, p. 45-46, may. 2013. Paper apresentado no 1st World Congress of Children and Youth Health Behaviours and 4th National Congress on Health Education, p. 23-25, May 2013, Viseu. Available from: [https://research.unl.pt/en/publications/the-european-health-literacy-survey-hlseu-and-its-portuguese-cultural-adaptation-and-validation-hls-pt\(bdd59a62-2992-49e6-9059-14933114a580\)/export.html](https://research.unl.pt/en/publications/the-european-health-literacy-survey-hlseu-and-its-portuguese-cultural-adaptation-and-validation-hls-pt(bdd59a62-2992-49e6-9059-14933114a580)/export.html). Cited: 26 fev. 2017.
- SØRENSEN, K. et al. Consortium Health Literacy Project European. Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, London, v. 12, n. 80, p. 1-13, jan. 2012. Available from: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-12-80>. Cited: 26 fev. 2017.
- TOMÁS, C. C. Literacia em saúde na adolescência. 2014. 692 f. Tese (Doutorado em Ciências de Enfermagem) – Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, 2014.
- UNICEF. United Nations Children's Fund. Situação mundial da infância. Adolescência, uma fase de oportunidades. New York: Unicef, 2011. 148 p. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sow-cr11web.pdf. Acesso em: 24 maio 2014.
- WHO. World Health Organization. Health promotion glossary. Geneva, 1998. 36 p. Available from: <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf>. Cited: 29 dez. 2016.
- WHO. World Health Organization. Health Literacy. Solid Facts. Copenhagen, 2013. 86 p. Available from: <http://www.euro.who.int/en/what-wedo/health-topics/environment-and-health/urbanhealth/publications/2013/health-literacy.-the-solid-facts>. Cited: 29 dez. 2016.

A PRÁTICA FÍSICA E DESPORTIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Falando de Modelos Sustentáveis para a Educação E Saúde

Maria Isabel Condessa¹

RESUMO

O início da Educação Básica é um momento fulcral na educação para a atividade física (AF), e, embora desde cedo se preveja a oferta na escola de um conjunto de práticas físicas, lúdicas e desportivas relevantes para as necessidades das crianças e jovens, nem sempre essa intenção se concretiza nas escolas. Nesta comunicação pretendemos realçar a importância de uma educação/formação desenvolvida em dois modelos complementares: com a Educação Física, lecionada em horário curricular pelo professor especialista de Educação Física (EF) e, algumas vezes, pelo professor titular de turma; com um Programa de Desporto Escolar, em práticas que decorrem em atividades extracurriculares, propondo uma oferta em animação e iniciação à prática física e desportiva (AFD) em várias modalidades significantes para a criança e a cultura da região em que vive. Sugermos, aqui, uma análise desta realidade em um modelo de práticas sustentáveis para as escolas do 1º ciclo que têm permanecido “em parte” do todo nacional, mesmo após as fortes mudanças da última década. Esta é uma oportunidade de refletir a partir destes modelos de prática de EF e AFD, que, de uma forma sustentada, se propõem a criar melhores condições de vida às crianças, assegurando-lhes uma equidade de oportunidades – criação de hábitos mais saudáveis e comportamentos mais ativos.

Palavras-chave: Educação e saúde. Prática física e desportiva. Escola. 1º ciclo do ensino básico.

**THE PHYSICAL ATIVITY AND SPORTS IN THE 1ST CYCLE SCHOOL:
SPEAKING OF SUSTAINABLE MODELS FOR EDUCATION AND HEALTH**

ABSTRACT

The beginning of education is a key moment for physical activity (AF), and although early in the school provision of a set of physical, playful and sport practices, all relevant to the needs of children and young people, it's not always materializes in the schools. In this communication we intend to highlight the importance of an education / training developed in two complementary models: 1. with the Physical Education (PE), taught as curricular matter by the specialist teacher of PE and, sometimes, by the primary teacher; 2. with a School Sport Program, in practices that take place in extra-curricular activities, proposing an offer in animation and initiation in physical activity and sports (PAS) in several significant activities for the child and the culture of the region in which he lives. We suggest here an analysis of this reality, through a model with sustainable practices for 1st cycle schools, which have remained “in part” of the national whole, even after the strong changes of the last decade. This is an opportunity to reflect from these PE and PAS practice models, which in a sustained way aim to create better living conditions for children, ensuring them an equal opportunity – creating good heather and more active behaviors.

Keywords: Education and health. Physical ativity and sports. School, 1st cycle.

RECEBIDO EM: 28/11/2018

ACEITO EM: 5/1/2019

¹ Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, Portugal. maria.id.condessa@uac.pt

Na escola, o propósito pedagógico de enriquecer o repertório físico e motor, assim como as atitude e comportamentos das crianças e jovens, passa pela proposta de um conjunto de práticas físicas e motoras. Mesmo as atividades mais simples, com um carácter lúdico e sociorecreativo, têm um contributo positivo na infância, fase que se caracteriza por ser simultaneamente rica em oportunidades e em situações críticas. Estas práticas exercem influência nas crianças e jovens na sua capacidade de superação física e mental, na aceitação de comportamentos e valores sociais e na criação de hábitos de vida saudáveis, tudo aquisições essenciais ao seu “bem-estar”.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (20 de Novembro de 1989) e, mais atualmente, a própria Unicef (CONVENÇÃO..., 2004), colocaram como prioridade o direito da criança à educação. É por isso que quando falamos na prática física ou desportiva tratamos de um direito à educação, no sentido de permitir que se obtenha um dos seus principais objetivos, que é *promover o desenvolvimento integral da criança*.

Neste período, a análise da educação deve ser realizada considerando, mais do que nunca, as crianças e os jovens como um todo bio-psico-sociologicamente indivisível, com uma personalidade em interação com o seu desenvolvimento. Num contexto educativo, contamos com vários intervenientes para além da familiar, relevando-se a comunidade e a escola. “A escola é considerada um contexto ideal para a implementação de programas de promoção da AF” (SEABRA, 2017, p. 15).

A prática física regular no 1º ciclo, ou ensino primário – proporcionada na educação física escolar ou nas atividades desportivas e de dança em contexto escolar –, tem uma relevante inter-relação com as capacidades físico-motoras e também com a saúde do indivíduo. Estas práticas revertem-se em programas que sofrem amplas e profundas alterações ao longo da infância, para, mais tarde, assumirem características mais relacionadas com a procura do “bem estar” global do indivíduo nas dimensões física e psicológica. Rossetti-Ferreira *et al.* (2008) destacam que esta interação entre a pessoa e o meio ambiente contribui para que cada criança/jovem circunscreva os caminhos possíveis do seu desenvolvimento e aprendizagem individuais ou coletivos. Nestas ações as crianças adaptam-se e desenvolvem comportamentos que se pretende sejam positivos para uma adesão plena à atividade física, lúdica e expressiva, uma vez que com o tempo “... decrescem os níveis de atividade física em ambos os sexos, sendo que as meninas apresentam menores níveis de atividade física que os meninos em todas as faixas etárias mesmo entre em crianças em idade pré-escolar e escolar (...)” (SBP, 2008, p. 5).

Ao longo deste documento procuraremos realçar o papel da prática física na escola da Educação Básica – 1º Ciclo –, destacando o modelo de práticas sustentáveis. Cremos que a escola, enquanto espaço privilegiado de ação na educação da criança e do jovem, deve propor um conjunto de práticas físicas e motoras relevantes para as suas necessidades atuais, e pretendemos aqui ressaltar a prioridade de prepara para uma “educação ativa ao longo da vida”, posto que o sedentarismo traz muitas consequências negativas para a saúde. Para Seabra (2017, p. 9), o sedentarismo é responsável pelo aumento das morbilidades e da mortalidade resultante de doenças crónicas degenerativas, relacionadas a um estilo de vida pouco ativo das populações (doenças cardiovasculares, cancro, diabetes e obesidade).

A Região Autónoma dos Açores (RAA) que, pelas características da instrução da EF ou pelo desporto escolar infanto-juvenil, traz-nos algumas evidências sobre estratégias de melhoria dessas práticas na última década, em contraste com outras regiões do país, onde a prática física e motora, em algumas escolas do 1º ciclo, nem sempre é possível por meio de uma educação/formação desenvolvida na prática física curricular ou extracurricular. Primeiro, porque a educação física, em geral, não é lecionada em horário curricular, contrariando a legislação em vigor. Segundo, porque as atividades de recreio ao ar livre muitas vezes são reduzidas no tempo e no espaço. Por fim, porque a proposta é mais tardia (a partir do 2º ciclo) nos programas de Desporto Escolar, com atividades que deveriam propor uma oferta em animação e iniciação à prática física e desportiva em várias modalidades significantes para a criança e a cultura da região em que vive, e não em substituição das práticas letivas.

Assim, sugerimos que se “espreite” a realidade delineada nas escolas do 1º ciclo da RAA, como um modelo de práticas que consideramos suportáveis porque tem permanecido mesmo após as mudanças operadas na educação na última década. Esta é uma oportunidade de se refletir os modelos de prática de atividade física e desportiva que, de uma forma estruturada, se propõem a criar melhores condições de vida às crianças, assegurando-lhes uma equidade de oportunidades – criação de hábitos mais saudáveis e comportamentos mais ativos no âmbito da prática física, cultural e desportiva.

O nosso objetivo, com este trabalho, é realçar e refletir sobre os contextos de dois modelos complementares com importância na educação/formação da criança em desenvolvimento: a) o de uma Educação Física lecionada em horário curricular pelo professor especialista de Educação Física (EF) e, algumas vezes, pelo professor titular de turma; b) um Programa de Desporto Escolar em práticas que decorrem em atividades extracurriculares, propondo uma oferta em animação e iniciação à prática física e desportiva (AFD) em várias modalidades significantes para a criança, a sua saúde e a cultura da sua região.

A ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA

Um Primeiro Passo de Educação e Saúde

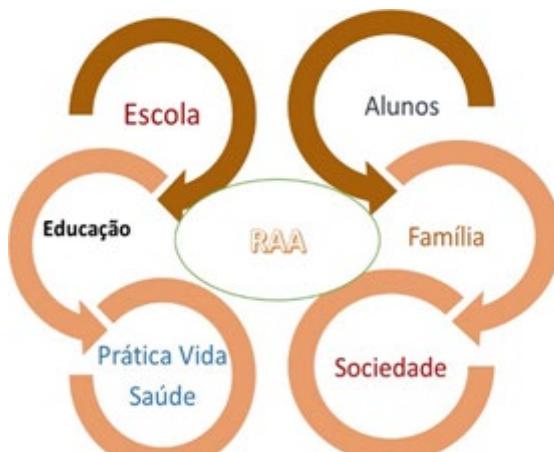
O início da educação básica escolar é um momento fulcral na educação para a atividade física (AF). A oferta na escola de um conjunto de práticas físicas, lúdicas e desportivas relevantes para as necessidades das crianças e jovens, está prevista no sistema educativo português.

As inúmeras vertentes de atividade física na escola – lúdica, artística, expressiva, desportiva e na saúde – são presumivelmente oferecidas por contextos variados: educação física, atividades de complemento curricular e no recreio. Nem sempre, porém, ocorrem estas várias janelas de oferta de oportunidade para a criança.

É uma realidade vivida no território insular, pois a Prática Física e Desportiva nas Escolas da Região Autónoma dos Açores (RAA) vivencia, segundo nosso conhecimento, “Um Modelo Sustentável para a Educação e Saúde”, pois as *Boas Práticas: Atividade Física e Desportiva* nessas escolas açorianas advêm de um modelo de educação que

se suporta em várias instituições (família, escola, sociedade) e que persegue um princípio: criação de bons hábitos de vida por meio de prática física diária mais saudável (Figura 1).

Figura 1 – Educação em contexto na RAA para bons hábitos de vida saudável



Fonte: CONDESSA, 2019.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º CICLO A Realidades das Escolas Açorianas

Neste arquipélago de nove ilhas, as escolas das primeiras idades, ao contrário do resto do país, oferecem, em geral, uma Educação Física escolar na infância reforçada e que tem sido um modelo de boas práticas, pois não somente assume totalmente a existência da componente curricular da prática física e desportiva leccionada por professores especialistas, mas fortalece essa atividade com práticas extracurriculares de animação e iniciação desportiva de bom nível educacional, garantindo a crescente existência de um parque escolar desportivo cada vez mais condigno para a infância.

Para a Unesco, deve-se promover a Educação física para uma vida mais saudável, mais feliz, mais longa e mais produtiva. “As apostas são altas” – diz a diretora-geral da Unesco Irina Bokova –, “...o investimento público em educação física é muito compensado por altos dividendos em economia de saúde e objetivos educacionais”, completa.

Neste sentido, Irina Bokova tem mostrado que a participação das crianças e jovens numa educação física de qualidade orienta-os para “... uma atitude positiva em relação à atividade física, diminuindo as chances de jovens se envolverem em comportamentos de risco e ter um impacto positivo no desempenho acadêmico, ao mesmo tempo em que fornece uma plataforma para inclusão social mais ampla.

A World Healthy Organization (WHO) apresenta este *slogan* num cartaz: “increasing physical activity can prevent our children becoming obese. Less screen time, more play and recreation time is key”, preocupando-se com o impacto do sedentarismo para as novas gerações.

Condessa (2015, p. 282) salienta que a escola pode ajudar as famílias a criar rotinas e hábitos às crianças e jovens que os ajudem a adotar um estilo de vida mais saudável, pois “a educação aí delineada irá ajudar o seu futuro...”.

Como ressaltado anteriormente, as áreas de preocupação particular identificadas pela Unesco sobre o estado da *educação física* foram muitas, e, conjuntamente com outras entidades (The European Commission, the International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE), The International Olympic Committee (IOC), UNDP, Unicef, UNOSDP and WHO), apresenta sete pontos para refletir e melhorar:

1. Lacunas persistentes entre a política de EF e a sua implementação.
2. Deficiências contínuas na alocação de tempo do currículo.
3. Relevância e qualidade do currículo de EF.
4. Qualidade dos programas de formação inicial de professores.
5. Inadequações na qualidade e manutenção das instalações.
6. Barreiras contínuas à igualdade de provisão e acesso para todos.
7. Inadequada coordenação escola-comunidade.

A Educação Física no 1º ciclo na RAA tem lugar no horário estipulado para cada turma, estando alocado à EF “dois tempos” para o professor especialista e “um tempo” para o professor titular. O professor de EF do 2º ciclo concorre em concurso regional para professores: 1º ciclo – grupo nº 110 – ou 2º Ciclo – grupo nº 260 –, e não trabalha em atividades de complemento curricular, como ocorre no continente português, quando persistem lacunas de efetivação e barreiras para todos.

Reforçamos que na EF no 1º ciclo existem três pontos de grande realce na RAA:

- 1) os professores e o seu desempenho profissional;
- 2) os contextos (Espaços, Equipamentos, Materiais);
- 3) o reforço do programa com o Currículo Regional de Educação Básica.

A carga semanal da EF ainda é muito diminuta (três horas) quando comparada com o que seria desejável para trazer benefícios à saúde (todos os dias, pelo menos uma hora).

Quanto aos contextos de trabalho dos professores especialistas de EF, encontramos situações em que são verdadeiros “errantes” que andam de escola em escola; têm mais dez turmas sob sua responsabilidade, e um lugar de professor na zona ou escola integrada.

Os contextos de trabalho, relacionados quer com a adequação e a qualidade das instalações para a prática da EF, quer com a variedade e a qualidade do equipamento e dos materiais existentes, ainda deixam muito a desejar.

Matias e Condessa (2011), num estudo realizado no contexto escolar de 1º ciclo na RAA, apresentam um relato de professor de EF no 1º Ciclo que se refere negativamente as suas condições de trabalho para lecionar:

“Não tem condições. Por exemplo, em situação de chuva ou mau tempo o espaço para a EF é um espaço exíguo muito pequeno, que onde uma turma de 20 alunos mal se mexe (...).” (Professor Celso).

Atualmente a situação persiste em muitas escolas.

Em estudo na mesma comunidade, Andrade (2017) menciona: “A nível das escolas do 1º Ciclo a realidade não é tão ‘cor de rosa’ como se pensa, principalmente nas escolas que não são alvo de intervenções de fundo há largos períodos de tempo. São as contempladas no Creb – relacionadas com as necessidades e cultura local”.

Os espaços devem ser polivalentes, e, sempre que possível, cobertos e ao ar livre, em razão das características meteorológicas da região; os equipamentos e materiais devem ser escolhidos pela variedade de estimulação, tendo atenção à segurança da sua aplicação pensando na autonomia da criança.

No programa de EF (ME_DEB, 2004) com oito blocos de áreas de atividade, muitas ainda pouco trabalhadas (natação, percursos da natureza), deparamo-nos com uma extensão de propostas do Currículo Regional de Educação Básica (Creb) que trata a cultura regional como área a reforçar (danças regionais, jogos tradicionais e caminhadas em percursos pedestres).

Cremos que há um desafio que se coloca ao ensino da EF no 1º ciclo e esse passa pelo reforço de formação do professor – o generalista para a interdisciplinaridade –, quando a EF deve ser mais recorrente e o professor especialista para aprofundar mais áreas de atividade, como as que são contempladas no Creb – relacionadas com as necessidades do indivíduo perante a sua comunidade envolvente –, por exemplo, vastos campos verdes e tribos bem-delineados, piscinas naturais e lagos, variados grupos folclóricos e inúmeros jogos de infância adaptados às zonas e a sua população.

Conforme destaca Gonçalves (2014, p. 211) a “AF para todos só faz sentido quando todos têm as mesmas condições (infraestruturas, disponibilidades, transportes e acessibilidades) para a realizar.” Por isso, consideramos relevante aproveitar os recursos naturais de cada região e o tempo de escola, quando todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades.

OUTRO TIPO DE PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA NO 1º CICLO

Desafios nas Escolas Açorianas

Os Açores foram pioneiros na promoção do desporto escolar em idades mais baixas, com o Programas de Animação e de Desporto Escolar: *Projeto Escolinhas do Desporto*, nas vertentes de animação e de iniciação desportiva, criado desde 2003. Este programa visa a contribuir para a criação de oportunidades de prática desportiva para as crianças com idades correspondentes ao 1º ciclo ou ensino primário, permitindo-lhes um primeiro contato com uma prática organizada e regular e os seus objetivos, que se encontram definidos no artigo 70 do Decreto Legislativo Regional nº 21/2009/A, alterado em 2012 pelo DLR nº 2, que são: (in)formar na cultura desportiva; incentivar à prática do desporto desde cedo; reforçar a importância do desporto – duplo sentido: desenvolvimento global e ativo e harmonioso das crianças e, por fim, ser um fator potenciador de um estilo de vida saudável. Aqui o “bem-estar”, o divertimento e a iniciação na modalidade desportiva possibilitam também a integração em grupos e o iniciar da competição desportiva.

Estes pequenos clubes de desporto escolar são geridos por professores ou técnicos com formação qualificada e, muitas vezes, em parceria com a comunidade local (clubes e associações desportivas). As competências desta orientação, à semelhança do que ocorre nos clubes de Desporto Escolar em âmbito Nacional, são inúmeras e em prol das boas práticas para as crianças e os jovens.

As escolinhas de desporto, projeto que iniciou há cerca de 15 anos, têm tido uma adesão elevada de crianças com idades entre 6 e 10 anos, integradas em núcleos de, pelo menos, 10 crianças; elas funcionam na escola, em horário extracurricular, com sessões de 1 hora e ocorrem duas vezes por semana, durante um período de 8 meses.

Atualmente, com tendência a crescer, o empenho neste projeto é grande. Em 2013/2014 havia cerca de 6.391 crianças inscritas, e em 2016/2017 o número subiu para 6.831, divididas em várias áreas de atividade: modalidades individuais e coletivas, atividades de ar livre, danças e atividades rítmicas expressivas e outras tipologias de atividades. Em 2014, a adesão às modalidades pelas crianças, segundo o Serviço de Desporto de uma ilha (da Direção Regional de Desporto) elevava para primeiro lugar as modalidades coletivas (45%), para segundo as individuais (19.1%), para terceiro as danças e atividades rítmicas expressivas (10.9%) e, por fim, as modalidades de ar livre (5.4%). Este projeto educativo, que contribui para o ProSucesso na região, contempla cinco acontecimentos anuais organizados pelo grupo escolar desportivo, pela associação desportiva e pelo serviço de coordenação de ilha, eventos coordenados pelas duas direções regionais: educação e desporto.

Segundo o responsável pelas escolinhas de desporto de uma ilha, “Esse é um projeto com um verdadeiro impacto na nossa região. É um projeto que não existe fora da região, é pioneiro, portanto. Mesmo a nível Europeu não tenho conhecimento que haja, apesar de poder até existir algo diferente. (...) Projeto esse que engloba a grande maioria dos nossos alunos (75 a 80%) (...)” (ANDRADE, 2017).

CONCLUSÃO

Na escola, o envolvimento das crianças e jovens em práticas físicas e desportivas torna-se gratificante, sobretudo em momentos em que eles tendem a ter uma vida mais passiva e, por isso, a prática desta atividade é um elemento essencial ao desenvolvimento sustentado. Para Seabra (2017, p. 17), “a inatividade física em crianças é um grave problema de saúde pública”.

Assim, consideramos que nos Açores:

- a “escola do 1º ciclo”, numa perspetiva presente e futura, continua a ter um papel determinante na orientação e intervenção na atividade física e educação desportiva;
- a educação física na “escola do 1º ciclo”, assegurada há mais de uma década pelos professores titulares e especialistas, cria equidade de oportunidades às crianças e jovens na “prática física”, mas deve-se investir mais nas condições de trabalho;
- o projeto escolinhas de desporto continua a ser uma estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis.

Com esta comunicação tivemos a oportunidade de refletir sobre estes dois modelos de prática de EF e AFD que, de uma forma sustentada, se propõem a conceber melhores condições de vida às crianças, assegurando-lhes uma equidade de oportunidades – criação de hábitos mais saudáveis e comportamentos mais ativos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. V. *"Construindo uma escola promotora de atividade física: um estudo em contexto de estágio. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo.* Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2017.
- CONDESSA, M. I. C. A problemática da obesidade e da atividade física no desenvolvimento infantojuvenil: professores (in)capazes? In: SOUZA, E.; NASCIMENTO, J.; AZEVEDO, E.; PEREIRA, B. (org.). *Educação Física, lazer e saúde: interfaces ao desenvolvimento humano.* Florianópolis: Editora da Udesc, 2015. p. 277-298. V. 6. ()
- GONÇALVES, E. *A prática de atividade física de crianças/jovens e de seus familiares adultos na promoção da saúde: um estudo em três comunidades locais.* 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2014.
- MATIAS, H.; CONDESSA, I. The Curricular Physical Education in the Primary School. Analyze a context of teaching. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE ESCUELAS SUPERIORES DE EDUCACIÓN FÍSICA (A CORUÑA 2010), COLECCIÓN CONGRESOS, CD 16., 543. *Libro de Actas [...].* España: Editorial y Centro de Formación de Alto Rendimiento, 2011.
- ME-DEB. *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º ciclo.* 4. ed. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação, 2004.
- MOTA, J.; SALLIS, J. F. *Actividade física e saúde. Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e Adolescentes.* Porto: Campo das Letras, 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SEABRA, A. A atividade física em crianças e adolescentes. Um comportamento decisivo para um estilo de vida saudável. *Revista Factores de Risco*, Lisboa, 12, n. 44, p. 9-20, abr./jun. 2017.
- SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. *Atividade física na infância e na adolescência: guia prático para o pediatra.* Departamento Científico de Nefrologia da Sociedade Brasileira de Pediatria. 2008. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/src/uploads/2015/02/9667d-DOC-CIENT-AtivFisica.pdf>. Acesso em: 2017.
- THOMAS, J.; GALLAGHER, J.; THOMAS, K. Motor development and skill acquisition during childhood and adolescence. In: SINGER, R.; HAUSENBLAS, H.; JANELLE, M. *Handbook of Sport Psychology.* 2nd ed. New York: John Wiley & Sons, Inc. 2001.

Legislação Consultada

- Decreto-lei nº 95/91, de 26 de fevereiro.
- Lei de Bases da Atividade Física e Desporto – Lei nº 5/ 2007 de 16 de janeiro.
- Decreto Legislativo Regional nº 21/2009/A. D.R. nº 9, Série I de 2009-12-02.
- Decreto Legislativo Regional nº 2/2012/A. D.R. nº 9, Série I de 2012-01-12.
- Lei nº 74/2013, de 6 de setembro – Diário da República nº 172, Série I, de 06.09.2013.
- Despacho nº 9302/2014, de 17 de julho.

Sites consultados

- CARTA Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco (1978). Disponível em: www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc119.pdf. Acesso em: mar. 2008.
- CONVENÇÃO dos Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: jul. 2014.
- INCHEON Declaration for Education 2030. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>. Acesso em: jun. 2018

O CAMINHO DA PESQUISA INTEGRALIDADE NA ATENÇÃO À SAÚDE POSTURAL DO TRABALHADOR RURAL NA ATIVIDADE LEITEIRA NO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL

Katieli Santos de Lima¹, Nathália Leal de Carvalho², Milene Almeida Ribas³, Tamara Cristiane Batista⁴, Lincoln Silva⁵, Noé Gomes Borges Júnior⁶, Susana Domenech⁷, Graziella Alebrant Mendes⁸, Themis Goretti Moreira Leal de Carvalho⁹

RESUMO

Objetivo: desenvolver ações de proteção, promoção e reabilitação da saúde postural dos trabalhadores rurais na atividade leiteira. **Metodologia:** a população contou com 40 produtores de leite de pequenas propriedades rurais do Estado do Rio Grande do Sul e com 10 extensionistas rurais, ambos de 11 municípios da região do Corede Noroeste Colonial e Alto Jacuí. Metodologias ativas foram o viés condutor de todas as atividades, que tiveram como objetivo desenvolver ações de proteção, promoção e reabilitação da saúde postural dos trabalhadores rurais na atividade leiteira, visando a uma integralidade na atenção com vistas à melhoria da saúde postural e consequente qualidade de vida. **Resultados:** foram realizadas mensalmente seis oficinas pedagógicas com diferentes temáticas voltadas para a educação em saúde. Além destas, foram realizadas visitas às propriedades rurais dos trabalhadores leiteiros. **Discussão:** além de prevenir agravos futuros à saúde destes trabalhadores, as ações de educação em saúde preveem melhorar aspectos importantes na vida desses indivíduos, como dores e desconfortos posturais, possibilitando-lhes uma vida com mais qualidade. **Conclusão:** é fundamental que estes trabalhadores rurais estejam muito bem-informados sobre as suas condições para que possam estar capacitados a lidar com situações de preferência preventivamente, a fim de melhorar a qualidade de vida e, posteriormente, o rendimento no trabalho.

Palavras-chave: Educação em saúde. Atividade leiteira. Saúde do trabalhador.

THE PATH OF INTEGRALITY RESEARCH IN ATTENTION POSTURAL HEALTH OF RURAL WORKERS IN MILK ACTIVITY IN RIO GRANDE DO SUL / BRAZIL

ABSTRACT

Objective: development of actions to protect, promote and rehabilitate postural health of rural producers in dairy activities. **Methodology:** the population had 40 milk producers, small quantities, the territories of Rio Grande do Sul and 10 rural extension workers, both from 11 municipalities in the region of Corede Noroeste Colonial and Alto Jacuí. Active methodologies were the driving force behind all activities that resulted in the actions of protection, promotion and rehabilitation of the postoperative health in the dairy industry, aiming at the integrality of the attention, aiming to improve postural health and consequent quality of life. **Results:** were carried out monthly by the pedagogical workshops with different tensions focused on health education. In addition, visits were made to the rural properties of dairy jobs. **Discussion:** In addition to preventing future problems to life, such as health education actions, such as pain over the years, such as postural discomfort and pain, enabling a life with more quality. **Conclusion:** It is fundamental that the people who deal with the tasks can be in favorable conditions, to improve the quality of life and, later, the income without work.

Keywords: Worker's health. Milk activity. Health education.

RECEBIDO EM: 28/11/2018

ACEITO EM: 28/1/2019

¹ Acadêmica do curso de Fisioterapia. Atuante no Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva da Unicruz. katy.slg@hotmail.com

² Professora doutora do Departamento de Estudos Agrários da Unijuí. nathaliinha@hotmail.com

³ Acadêmica do curso de Fisioterapia. Atuante no Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva da Unicruz. Bolsista de Extensão Pibiti/Unicruz. my_ribas@hotmail.com

⁴ Acadêmica do curso de Fisioterapia. Atuante no Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva da Unicruz. tamara_batista50@hotmail.com

⁵ Mestre pelo Centro de Ciência da Saúde e do Esporte – Cefid/Udesc. Doutorando UFSC. lincoln_floripa@yahoo.com.br

⁶ Professor doutor e pesquisador do Centro de Ciência da Saúde e do Esporte – Cefid – Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Florianópolis, SC. nborgesjr@gmail.com

⁷ Professora do Centro de Ciência da Saúde e do Esporte – Cefid – Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Florianópolis, SC. scdomenech@gmail.com

⁸ Professora-adjunta do Centro de Ciências da Saúde e Agrárias da Universidade de Cruz Alta – Unicruz. Líder do Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva. gmendes@unicruz.edu.br.

⁹ Professora-adjunta do curso de Fisioterapia. Líder do Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva da Unicruz. carvalhothemis@gmail.com

Segundo dados do IBGE (2015), no Brasil existem aproximadamente 5,2 milhões de propriedades rurais e 25% delas possui como renda a produção de leite, sendo a Região Sul quem possui maior percentual de propriedades com atividade leiteira em relação ao número total de estabelecimentos rurais, com 41%, o Centro-Oeste com 39%, o Sudeste com 33%, o Norte com 18% e no Nordeste apenas 16% deles se dedicam à atividade leiteira.

A Saúde do Trabalhador constitui uma área da Saúde Coletiva que tem como objeto de estudo e intervenção as relações entre o trabalho e a saúde. Tem como objetivos a promoção e a proteção da saúde do trabalhador por meio do desenvolvimento de ações de vigilância dos riscos presentes nos ambientes e condições de trabalho, dos agravos à saúde do trabalhador e a organização e prestação da assistência aos trabalhadores (BRASIL, 2005). Suas diretrizes, descritas na Portaria nº 1.125 de 6 de julho de 2005, compreendem a atenção integral à saúde, a articulação intra e intersetorial, a estruturação da rede de informações em Saúde do Trabalhador, o apoio a estudos e pesquisas, a capacitação de recursos humanos e a participação da comunidade na gestão dessas ações.

Os trabalhadores rurais que atuam neste ramo leiteiro convivem com problemas posturais diariamente, principalmente aqueles que trabalham nele um grande período de tempo ao longo da vida. “É fundamental que estejam muito bem informados sobre suas condições, motivados a lidar com elas e adequadamente capacitados para, com medidas preventivas, melhorarem sua qualidade de vida. Precisam compreender sua realidade, reconhecer os sinais de alerta das possíveis complicações e saber como e onde recorrer para responder a isso” (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 91).

É importante o debate por profissionais de diversas áreas do conhecimento humano na temática das condições de trabalho, saúde e doença dos trabalhadores rurais no Brasil, pois apontam inúmeros caminhos a serem discutidos. Trata-se de um desafio intersetorial, multidisciplinar e transdisciplinar com efeitos determinantes sobre as condições de vida de indivíduos, famílias e comunidades (MILANO, 2014).

Diante disso, os dirigentes e extensionistas da Emater/Ascar/RS realizaram reuniões nas microrregiões e listaram esta demanda como sendo primordial para a melhoria da saúde do trabalhador rural na atividade leiteira. Este fato foi bastante discutido pelo Grupo de Trabalho da temática social no Programa Rede Leite – GT Social – da Unicruz, na linha de pesquisa Saúde e Qualidade de Vida, a qual acredita que os resultados desta pesquisa contribuirão ao grupo, pois analisarão problemas, causas, consequências e também a construção de propostas de atuação que venham a solucionar e/ou melhorar a situação que hoje as famílias rurais enfrentam.

Construir conhecimentos sobre a integralidade na atenção à saúde postural de trabalhadores rurais na atividade leiteira, por meio de oficinas pedagógicas de educação em saúde, prática de exercícios terapêuticos e alongamentos, trazem benefícios para a flexibilização do tronco e membros e alívio da sintomatologia dolorosa, causada por desgastes e posturas incorretas adotadas no dia a dia do trabalhador rural nos anos em que exerceu a profissão.

Assim sendo, este estudo teve como objetivo desenvolver ações de proteção, promoção e reabilitação da saúde postural dos trabalhadores rurais na atividade leiteira.

Para Carvalho *et al.* (2015), baseados em estudos realizados em outros municípios também com trabalhadores rurais, é fundamental que seja feita a promoção e proteção da saúde dos trabalhadores para que, assim, eles tenham melhor desempenho nas suas atividades.

METODOLOGIA

A pesquisa e as atividades de extensão foram processos planejados e participativos, quando o compromisso da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Ascar), da Udesc, Laboratório de Instrumentação – Labin – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – Cefid (Universidade do Estado de Santa Catarina) e da Unicruz, Centro de Ciências da Saúde e Agrárias – CCSA – e do Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva (Universidade de Cruz Alta) foi o alicerce fundamental de sua trajetória metodológica. Caracteriza-se por ser do tipo descritivo com delineamento transversal (GIL, 2010), sendo desenvolvida com o apoio do GT Social do Programa Rede Leite (Programa em Rede de Pesquisa-Desenvolvimento em Sistemas de Produção com Pecuária de Leite no Noroeste do Rio Grande do Sul).

Temos um convênio firmado entre a Unicruz e a Udesc – publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, edição número 19.596 – que permite que alunos bolsistas do projeto sejam capacitados no Labin e que todas as coletas de dados sejam realizadas na Unicruz, com os equipamentos compartilhados pelo Labin. Também participam das coletas e análise dos dados professores e alunos franceses do ITU Instituto de Tecnologia de Clermont-Ferrand/França.

A população contou com 40 produtores de leite de pequenas propriedades rurais do Estado do Rio Grande do Sul, e com 10 extensionistas rurais, ambos de 10 municípios da região do Corede Noroeste Colonial e Alto Jacuí: Boa Vista do Incra, Boa Vista do Cadeado, Condor, Coronel Barros, Cruz Alta, Fortaleza dos Valos, Ijuí, Joia, Panambi, Pejuçara e Salto do Jacuí. Como critério de inclusão era necessário que os produtores fossem vinculados à Emater e estivessem trabalhando na atividade leiteira há mais de 5 anos, tendo idades entre 25 e 55 anos.

Coleta dos Dados

Metodologias ativas foram o viés condutor de todas as atividades, que tiveram como objetivo desenvolver ações de proteção, promoção e reabilitação da saúde postural dos trabalhadores rurais na atividade leiteira, visando a uma integralidade na atenção, com vistas a melhoria da saúde postural e consequente qualidade de vida.

Foram realizadas oficinas de capacitação e rodas de conversa nos meses de março e abril de 2017. Em maio de 2017 houve a primeira intervenção com os trabalhadores: a avaliação inicial no Laboratório de Fisioterapia no *Campus* da Universidade de Cruz Alta/Unicruz, realizada pelos alunos bolsistas Pibic, alunos bolsistas voluntários, e pesquisadores da Unicruz (Universidade de Cruz Alta – Centro de Ciências da Saúde e

Agrárias – CCSA) e da Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina – Laboratório de Instrumentação – Labin/Cefid). Na avaliação inicial foram realizados os seguintes procedimentos:

- 1º) *Avaliação postural com fotogrametria digital*, tendo em vista detectar desvios, anormalidades e assimetrias (quatro vistas: anterior, posterior, lateral direita e lateral esquerda).
- 2º) *Aplicação do protocolo de Avaliação de Desconforto nas Partes do Corpo (DPC)* de Corlett e Manenica (1980) – modificado.
- 3º) *Aplicação do Flexiteste* avaliando a flexibilidade de cada articulação de forma passiva máxima por meio de 20 movimentos e do teste de Wells e Dillon, para medida linear de “sentar e alcançar”.
- 4º) Verificação de *Medidas Antropométricas e Bioimpedância* – Balança de Controle Corporal para estimar a composição corporal e o estado nutricional.
- 5º) *Exame da Força de Preenção Manual* por meio do dinamômetro digital – NB 900 –, desenvolvido pelo Laboratório de Instrumentação (Labin) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).
- 6º) *Exame da força isométrica de extensão lombar* – dinamômetro com uma célula de carga acoplada a um sistema de aquisição de dados, desenvolvido no Laboratório de Instrumentação (Labin) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).
- 7º) *Eletromiografia da musculatura lombar (EMG)* e análise da atividade eletromiográfica da musculatura do tronco.
- 8º) *Aplicação do Questionário do Trabalhador* adaptado de Moraes (2002), constituído de questões fechadas e abertas, que tem como objetivo levantar dados específicos, dados pessoais e condições de trabalho.

Iniciamos um programa de educação em saúde utilizando, entre outras ações, rodas de conversa e oficinas pedagógicas. Também foi criado, durante os meses de maio de 2017 a fevereiro de 2018, com o grupo pesquisado, um Programa de Cinesioterapia Laboral planejado, orientado e supervisionado, visando a buscar, além dos benefícios físicos em si (respiração, alongamento muscular), momentos de descontração e um desligamento momentâneo dos problemas e posturas exigidas pelo trabalho. O grupo vivenciou atividades buscando bem-estar, saúde e qualidade de vida.

Para o atendimento à Resolução 466/2012, denominada Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicruz – Número do Parecer: 758.725322. Nossa dever de pesquisador também nos levou a ter o Consentimento Livre e Esclarecido de nossos pesquisados, fato que aconteceu com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Esta exigência está baseada no dever moral de não agirmos contra a vontade de uma pessoa e no respeito à dignidade humana. Foi uma decisão compartilhada entre pesquisador e participantes do estudo. Não houve risco à saúde física ou psicológica dos participantes da pesquisa.

RESULTADOS

Durante o decorrer do projeto, seis Oficinas Pedagógicas de Educação em Saúde foram realizadas, todas elas contaram com a duração de 4 horas cada, realizadas uma em cada mês, os encontros ocorreram no Laboratório de Fisioterapia da Universidade de Cruz Alta. Participaram das oficinas os produtores de leite participantes do estudo e os extensionistas da Emater de cada município. Ao longo desses encontros foram abordados os seguintes temas:

Oficina 1: esclarecimentos aos envolvidos no projeto sobre quais eram os objetivos do estudo em que está participando, salientando a eles os prováveis benefícios da atividade desenvolvida para a saúde e a qualidade de vida. Os trabalhadores receberam cartilhas com ilustração dos alongamentos que por eles foram realizados no período de maio/2017 a fevereiro/2018 em suas respectivas residências.

Oficina 2: o tema abordado nessa oficina foi: “Viva bem com a coluna que você tem!” Empregando a forma lúdica, juntos realizamos o estudo da anatomia e fisiologia da coluna vertebral, bem como dos membros superiores e inferiores, e os riscos no caso de má postura.

Oficina 3: ao longo desse encontro foi feita a entrega dos exames e testes anteriormente realizados, assim como o aconselhamento e debate individual sobre cada item que foi avaliado.

Oficina 4: entregamos a cartilha das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), a qual refere-se aos direitos e deveres dos cidadãos no que diz respeito à saúde e bem-estar psíquico e físico; realizamos, então, uma roda de conversa com atividades de dança e construção de painéis sobre o assunto.

Oficina 5: nesse encontro aconteceu a “1ª capacitação para o trabalhador rural na atividade leiteira: curtir a vida com qualidade, prazer e sabedoria”. Tivemos um momento de reflexão de promoção da saúde, de prevenção das IST, do HIV, da cultura de paz, entre outros.

Oficina 6: o tema desta oficina foi: “Desvendando e entendendo a Ergonomia no ambiente de trabalho do produtor de leite”, reforçando quais são as necessidades que devem ser adquiridas para se obter maior conforto e proteção para a coluna vertebral para que mantenham a comodidade no trabalho.

Buscamos em todos os nossos encontros salientar sobre a ampliação do olhar dos atores envolvidos na atividade leiteira para a construção compartilhada do conhecimento e da organização política necessários à melhoria da saúde postural. Problematizamos, assim, em uma discussão, o que está incomodando e trazendo dificuldades para a vida diária dos envolvidos.

Para isso, buscamos embasamento na Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão em Saúde (PNH) (BRASIL, 2010), estruturando a prática do Acolhimento em todos os encontros, a fim de superar e inverter o Modelo de Atenção à Saúde hegemônico centrado no hospital, no médico e na doença, para um modelo que prioriza a escuta e o cuidado do trabalhador rural, que nos apresenta demandas que extrapolam o corpo e se amplificam em nuances psicológicas, sociais, familiares e comunitárias.

Buscamos a prática do cuidado à saúde do trabalhador rural na atividade leiteira em cada encontro, numa construção coletiva de uma experiência comum a todos os trabalhadores. A rotina neste campo de trabalho é semelhante, embora a saúde, em seu conceito ampliado, como um direito radicalmente vinculado à existência de políticas econômicas e sociais que deverão assegurar outros direitos fundamentais como, por exemplo, moradia, alimentação, educação e lazer, tenha distinções importantes entre os onze municípios participantes do estudo (BRASIL, 2014).

O grupo de acadêmicos pesquisadores realizou, além das oficinas pedagógicas, visitas nas propriedades rurais, nas variadas cidades dos sujeitos participantes deste estudo. Deste modo, conseguimos perceber a realidades, o dia a dia de trabalho, os instrumentos que utilizam, para, assim, propor as mudanças necessárias, a fim de melhorar a saúde desses indivíduos. Na propriedade rural, durante as visitações, destacou-se a importância da prática da cinesioterapia laboral, proposta desde o primeiro encontro.

Ter um ambiente de trabalho saudável é essencial para que se tenha qualidade de vida, do ponto de vista físico e psíquico. Desta maneira, um fator decisivo para compreender a realidade é visitar as propriedades rurais, observando o dia a dia do trabalhador, os instrumentos de trabalho e as mudanças necessárias para melhorar a saúde dos envolvidos.

Para isso, seguimos o “Protocolo de visitação às propriedades rurais”. Este instrumento foi construído pelos pesquisadores do estudo (CCSA/Curso de Fisioterapia/Unicruz e Labim/Cefid/Udesc) e validado pela equipe diretiva da Emater: os extensionistas rurais. O Protocolo igualou todas as visitas efetuadas pelo grupo de pesquisa, possibilitando a realização e supervisão dos exercícios no ambiente de trabalho de cada participante.

DISCUSSÃO

Nos últimos anos as práticas de educação em saúde cresceram significativamente, devendo estar como prioridade nos serviços de saúde, pois trata-se de ações de promoção e prevenção da saúde.

Conforme Buss (2009), a promoção da saúde se distingue da prevenção, no entanto são complementares ao processo saúde-doença, e o conteúdo teórico entre estes dois campos se diferencia com mais precisão em relação às respectivas práticas.

Além das oficinas pedagógicas, as visitações às propriedades rurais são de grande valor para a efetividade do trabalho realizado, uma vez que, conhecendo a realidade deste trabalhador, considera-se o que se deve ensinar. Albuquerque e Stotz (2004) salientam que, independentemente do tema abordado durante a prática educativa, o processo de promoção-prevenção-cura-reabilitação é um processo pedagógico que precisa ser explorado no cotidiano do trabalho em saúde, no sentido de que nesta interação educativa tanto o profissional de saúde quanto o usuário aprendem e ensinam, ressaltando que estes momentos de encontros, em que a prática educativa acontece, são potenciais, e podem mudar efetivamente a forma e os resultados do trabalho em saúde, transformando pacientes em cidadãos, copartícipes do processo de construção da saúde.

Essa concepção de educação em saúde evidencia-se na proposta pedagógica de Freire (2007), que denomina a educação popular como um processo que seja capaz de mudar a sociedade, favorecer o diálogo e a capacidade de ouvir o outro, para educá-lo e para educar-se com ele, levando em conta as representações dos sujeitos, sua trajetória de vida, experiências, saberes e culturas.

Durante as oficinas é sempre possível ter esse momento de diálogo, de troca de experiência entre os trabalhadores rurais e os alunos bolsistas voluntários envolvidos no projeto, pois o seu histórico de vida tem importante relevância na sua condição atual.

Trezza, Santos e Santos (2007) afirmam que educar em saúde é uma das funções de maior relevância no trabalho dos profissionais da área da saúde, uma vez que, por seu intermédio, as pessoas, sujeitos de sua aprendizagem, podem ser motivadas a transformar sua vida, sendo essa premissa um dos objetivos da educação popular. O processo de educar pode ser entendido como um diálogo que se trava entre as pessoas com o objetivo de mobilizar forças e motivação para mudanças, seja de comportamento, atitude ou de adaptações às novas situações de vida. Além de prevenir agravos futuros à saúde destes trabalhadores, as ações de educação em saúde preveem melhorar aspectos importantes na vida desses indivíduos, como dores e desconfortos posturais, possibilitando-lhes uma vida com mais qualidade.

CONCLUSÃO

Com a realização do projeto concluímos que reconhecer e descrever a saúde postural dos trabalhadores rurais na atividade leiteira e construir conhecimentos sobre a integralidade na atenção à saúde postural deste grupo, mediante oficinas pedagógicas de educação em saúde, trouxe vários benefícios. Também proporcionou uma melhora na qualidade de vida e de trabalho, fato descrito por todos os participantes do projeto. É fundamental que estes trabalhadores rurais estejam muito bem-informados sobre as suas condições para que possam estar capacitados a lidar com situações, de preferência preventivamente, a fim de melhorar a qualidade de vida e, posteriormente, o rendimento no trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, P. C.; STOTZ, E. M. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. *Interface – Comun. Saúde Educ.*, v. 8, n. 15, p. 259-274, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde do Trabalhador. *Legislação em Saúde: Caderno de Legislação em Saúde do trabalhador*. 2. ed. rev. e ampl., 1^a reimpr. Brasília: Série E. Legislação de Saúde, 2005. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/legislacao_saude_saude_trabalhador.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Articulação Interfederativa. *Temática Gestão do Trabalho em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Humanização*. Formação e intervenção. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 19-42. CARVALHO, T. G. M. L. et al. Produtor rural na atividade leiteira: uma experiência coletiva de educação em saúde. *Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia*, v. 2, n. 4, 2015.

- CORLETT, E. N.; MANENICA, I. The effects and measurement of working postures. *Applied Ergonomics*, v. 11, n. 1, p. 7-16, mar. 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2015. *Estatística da Produção Pecuária*. Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acesso em: 10 maio 2018.
- MILANO, D. F. *Organização e análise ergonômica do trabalho de produtores rurais na atividade leiteira*. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento) – , Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Ijuí, 2014.
- MORAES, Monica Maria Lauzid de. *O Direito à Saúde e Segurança no Meio Ambiente do Trabalho*. São Paulo: LTr, 2002.
- TREZZA, M. C. S. F.; SANTOS, R. M.; SANTOS, J. M. Trabalhando educação popular em saúde com a arte construída no cotidiano da enfermagem: um relato de experiência. *Texto Contexto-Enferm.* v. 16, n. 2, p. 326-334, 2007.

TENDÊNCIAS DE PESQUISAS RELACIONADAS À TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS ENCONTROS NACIONAIS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DE 2013, 2015 E 2017

Hércules Ferrari Domingues da Silva¹

Carmem Lúcia Costa Amaral²

RESUMO

Este trabalho descreve o resultado de um mapeamento dos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências IX, X e XI, cujo objetivo foi analisar os que abordaram os conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky e suas contribuições para o seu entendimento, bem como identificar as fontes bibliográficas utilizadas, as regiões que apresentaram trabalhos, quantidade de autores por trabalho e organizá-los em focos e subfocos temáticos. Foram selecionados 51 trabalhos, com destaque para as regiões Sudeste e Nordeste, com 58% deste total, dos quais 68% foram elaborados por 2 ou 3 pesquisadores. Nos aspectos relacionados à abordagem da THC os conceitos mais utilizados foram a Mediação e Linguagem, as obras mais citadas foram a Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem.

Palavras-chave: Mapeamento. Teoria histórico-cultural. Focos e subfocos temáticos.

**TRENDS OF RESEARCH RELATED TO THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY IN THE NATIONAL
ENCOUNTERS OF RESEARCH IN EDUCATION AND SCIENCES OF 2013, 2015 AND 2017**

ABSTRACT

This research describes the results of a mapping of the works presented at the National Encounters of Education Research in Sciences IX, X and XI, whose objective was to analyze the articles that addressed the concepts of Vygotsky's Historical-Cultural Theory (THC) and its contributions to as well as to identify the bibliographic sources used, the regions that presented papers, the number of authors per article, and organize the articles in Focus and Thematic Subfocus. A total of 51 papers were selected, highlighting the Southeast and Northeast regions, with 58% of the papers presented. Of these, 68% were constructed by 2 or 3 researchers. In the aspects related to the THC approach, the most used concepts were Mediation and Language, the most cited works were the Social Formation of the Mind and Thought and Language.

Keywords: Mapping. Historical-cultural theory. Focus and theme subfocus.

RECEBIDO EM: 2/10/2018

ACEITO EM: 13/12/2018

¹ Mestrado em Educação (Educação Superior) e doutorando em Ensino de Ciências – Universidade Cruzeiro do Sul. herculesdomingues@hotmail.com

² Graduação em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1984), Mestrado em Química Orgânica (1988) e Doutorado em Química Orgânica (1993) pela Universidade de São Paulo. Professora titular III da Universidade Cruzeiro do Sul, coordenadora do curso EaD em Ensino de Química, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática e vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Faculdade de Odontologia da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas. É professora pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências e Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de Química, relação Ciência Tecnologia e Sociedade no ensino de Química, temas transversais, ambiente virtual e jogos pedagógicos no ensino de Química. carmem.amaral@cruzeirodosul.edu.br

Este artigo foi escrito com a finalidade de identificar nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec IX (2013), X (2015) e XI (2017) os trabalhos que apresentam pesquisas de ensino de ciências relacionadas aos estudos realizados por Lev Semienovich Vygotsky, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, estudiosos russos que elaboraram a Teoria Histórico-Cultural (THC) na década de 20 e início da década de 30 do século 20, que tem como base o materialismo histórico-dialético, teoria utilizada pela antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – logo após a revolução bolchevista de 1917 (REGO, 2013).

Os Enpecs tiveram sua primeira edição em novembro de 1997, na cidade de Águas de Lindoia/SP, momento em que surgiu a iniciativa de criar a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – Abrapec – a qual iniciou suas atividades no II Enpec, realizado em 1999, entidade que passou a organizar os encontros a partir de então e a publicar a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC – além do que promove cursos e palestras na área (ABRAPEC, 2017).

A pesquisa concentrou-se em atender seu principal objetivo, o de mapear os trabalhos publicados nos eventos anteriormente citados, que utilizaram em seus textos aspectos relacionados à THC. Por outro lado, buscando organizar as informações e destacar a relevância nacional do referido evento, também foram consultados os Anais de todos os Enpecs desde o primeiro que foi realizado em 1997 (evento bianual) e que contou com 137 pesquisadores participantes e apresentação de 57 trabalhos, números que dobraram a cada edição, culminando com o VIII Enpec 2011, realizado na Unicamp, que contou com 1.920 pesquisadores e a apresentação de 1.235 trabalhos, média esta mantida no X e XI Enpec, mostrando-se evidente a evolução dos encontros e a sua importância no âmbito da Educação em Ciências no cenário brasileiro.

A fim de identificar e entender cada conceito da THC utilizado pelos autores dos trabalhos publicados nos Enpec IX, X e XI, bem como os aspectos discutidos e a correção dos conceitos apresentados, lançou-se mão do conhecimento construído com a leitura dos livros “Formação Social da Mente” (VYGOTSKY, 1991) e “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação” (REGO, 2013), “A construção do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY, 2009), “Pensamento e linguagem” (VYGOTSKY, 2008), “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (VYGOTSKY, 2017), “Psicologia pedagógica” (VYGOTSKY, 2010), como referenciais comparativos.

Desse modo, ao longo da análise dos trabalhos selecionados e definição de seus focos e subfocos temáticos, buscou-se analisar as abordagens relacionadas à THC destacadas pelos autores, enfatizando suas convergências e divergências de acordo com Fiorentini (2002).

Para melhor entendimento do conhecimento gerado por esta pesquisa os 51 trabalhos selecionados foram divididos em 6 focos temáticos, porém neste trabalho optou-se por apresentar apenas o Foco Temático Ensino de Ciências e seus Subfocos Temáticos, deixando os outros 5 para uma análise posterior, quando da continuidade dos trabalhos relacionados a esta pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi direcionada para a análise dos trabalhos publicados nos Anais dos Enpecs IX, X e XI, dos anos de 2013, 2015 e 2017, respectivamente, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica, pois tais trabalhos para serem construídos receberam um tratamento analítico e são frutos de um estudo criterioso sobre a THC. Conforme explica Pradanov (2013, p. 54), uma pesquisa é definida como bibliográfica

quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, Internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

O caráter qualitativo da pesquisa evidencia-se porque os dados das publicações serão analisados à luz da THC e seus preceitos fundamentais, buscando-se entender a subjetividade dos trabalhos analisados, como afirma Bogdan (1994, p. 48):

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Na pesquisa junto aos sites dos Anais dos Enpecs 2013, 2015 e 2017, foram digitados descritores que remetiam à THC, utilizando-se as seguintes palavras-chave: Vygotski, Vygotsky, Vygotski, Histórico-cultural, Histórico-crítica, Mediação, Materialismo histórico-dialético, Sociocultural, Teoria crítica, Sociointeracionismo e Sócio-histórica. Também foram utilizados os outros ícones de busca existentes nos sites dos Anais dos Enpecs, buscando-se nos títulos, palavras-chave e bibliografias alguma informação que remetesse à Teoria Histórico-Cultural, sendo possível selecionar 51 trabalhos.

Quanto à leitura exploratória dos trabalhos, optou-se no primeiro momento por analisar os resumos de cada um, sendo possível extrair as informações para determinar os focos temáticos e os subfocos temáticos de aproximadamente 50% do total de 51 publicações selecionadas. Os outros 50% foram retirados do corpo do texto de cada trabalho, por meio de uma leitura flutuante e com a utilização do ícone de busca do processador de texto, utilizando palavras-chave.

A estrutura desta pesquisa tem como base teórica o que foi proposto por Fiorentini (2002) no artigo “Mapeamento e balanço dos trabalhos do GT-19 (Educação Matemática) no período de 1998 a 2001”, tanto na organização do texto como na composição das tabelas e quadros.

Na apresentação dos primeiros resultados desta pesquisa são discutidos aspectos relacionados às origens das publicações, em seguida os trabalhos estão organizados em focos temáticos e subfocos temáticos.

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS POR REGIÃO, IES E AUTORES DOS ENPECS IX – X - XI

Nesta sessão buscar-se-á mapear os 51 trabalhos selecionados para este estudo respondendo às questões: Quais são as regiões que mais apresentaram trabalhos? Dentro destas regiões, quais os Estados que se destacaram? Quais as universidades que se destacaram? Quais os autores que são mais frequentes nas três edições?

Com a finalidade de entender melhor a relação quantidade de trabalhos que são inscritos e apresentados nos encontros, elaborou-se a Tabela 1, na qual é possível observar que aproximadamente 70% dos trabalhos submetidos são aceitos.

Tabela 1 – Comparativo de trabalhos inscritos e aceitos Enpecs

INFORMAÇÕES	IX ENPEC – 2013	X ENPEC – 2015	XI ENPEC – 2017
Pesquisadores inscritos	1.037	1476	1474
Submissão de trabalhos	1.526	1728	1840
Trabalhos recusados	466	496	505
Trabalhos aceitos	1.019	1272	1335

Fonte: Dados extraídos dos Anais do IX, X e XI Enpec.

Pesquisadores de todas as regiões do Brasil apresentaram trabalhos nos Enpecs de 2013, 2015 e 2017, demonstrando a abrangência nacional do evento, sendo 37,25% da região Sudeste, 21,57% do Nordeste, 19,61% do Sul, 13,73% do Centro-Oeste, 3,92% do Norte e 3,92% não consta a região, porém apenas pesquisadores de 13 Estados apresentaram trabalhos, dos quais 74,5% do total têm sua origem em apenas 6 Estados: São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Paraná e Mato Grosso do Sul.

A IES que teve o maior número de trabalhos aprovados foi a Universidade Federal da Bahia, com 9 pesquisadores presentes, com a peculiaridade de que 7 destes trabalhos abordaram a “Pedagogia Histórico-Crítica-PHC”, cujas origens estão na THC. No Estado de São Paulo apenas a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista tiveram trabalhos apresentados, totalizando 4 e 5, respectivamente.

Como a autoria também está relacionada às origens dos trabalhos, lançou-se luz sobre este aspecto, sendo observado durante a análise do fichamento dos dados que apenas 6 trabalhos foram escritos por 1 autor, 22 por 2 autores, 13 por 3 autores, 4 por 4 autores, 3 por 5 autores, 1 por 6 autores, e em 2 não foi possível identificar a autoria.

FOCOS TEMÁTICOS E SUBFOCOS TEMÁTICOS DOS ENPECS IX, X E XI

Segundo Fiorentini (2002, p. 4), a organização temática de um mapeamento propõe que seja definido o “foco principal da investigação. Este processo não é simples ou direto, pois acontece de forma indutiva e, às vezes, dedutiva, exigindo ajustes individuais (para cada aluno) e grupais (envolvendo um conjunto de estudos)”.

Esta forma de organizar a pesquisa permite algumas vantagens para o entendimento do que se busca encontrar, como afirma Fiorentini (2002, p. 4-5):

A vantagem é que as categorias construídas emergem do material sob análise e não da literatura propriamente dita, embora, neste processo, o diálogo com a literatura e outras formas de classificação seja conveniente e necessário. O resultado obtido, isto é, o quadro dos estudos organizados tematicamente, é uma elaboração particular relativa àquele conjunto de trabalhos, não sendo, portanto, facilmente transferível para outros conjuntos. A vantagem dessa forma de organização é que ela permite comparar por contraste os diferentes olhares e resultados produzidos, independendo da opção teórica ou metodológica de cada estudo. Isso não significa ecletismo. Significa, acima de tudo, respeito à diversidade e às múltiplas formas de produzir conhecimentos dentro de um campo específico como o da Educação Matemática.

Nesta pesquisa os trabalhos foram divididos em 6 focos temáticos e 23 subfocos (Quadro 1), ressaltando-se que durante as descrições buscou-se os pontos de convergências dos subfocos dentro do foco temático.

Quadro 1 – Focos temáticos e subfocos temáticos dos trabalhos selecionados

FOCO TEMÁTICO	Nº	SUBFOCO	TRABALHOS*
Ensino de Ciências	23	Ensino Fundamental, mediação, pensamento crítico	A6, A32, A41 e A42
		Ensino Médio, abordagem de contexto, questões históricas e socioculturais, Pedagogia histórico-crítica	A7, A35 e A49
		Mediação, sociocultural, análise crítica, interações, internalização	A9, A12 e A14
		Mapeamento, Pedagogia Histórico-Crítica, teoria histórico-cultural	A17, A43, A46 e A51
		Conceito espontâneo e científico, experimentação, teoria histórico-cultural	A18, A20 e A38
		Ensino Fundamental, uso de tecnologia, mediação, internalização, teoria histórico-cultural	A25, A26 e A29
		Teoria da ação mediada, linguagem	A33
		Educação em saúde, teoria histórico-cultural, significado dos signos, linguagem	A39
Ensino de Química	12	Ensino Fundamental, Educação Infantil, teoria histórico-cultural	A45
		Ensino Fundamental, linguagem, mediação docente, significação, diálogo formativo	A1
		Mapeamento, teoria histórico-cultural	A2
		Uso de tecnologias, mediação, internalização, teoria histórico-cultural, resolução de problemas	A3
		Ensino Médio, Pedagogia Histórico-Crítica, experimentação, materialismo histórico-dialético, mediação, interação sujeito-objeto, teoria histórico-cultural, instrumentalização	A4, A28, A31 A37 e A44
		Licenciatura, instrumentalização, teoria histórico-cultural, mediação, interação	A5, A8, A48 e A50

Alfabetização Científica	7	Teoria histórico-cultural, materialismo histórico-dialético, fenômeno educacional	A10 e A24
		Ensino Médio, Pedagogia histórico-crítica, abordagem contextual	A13, A15 e A22
		Sequência didática, instrumentalização, mediação	A16 e A23
Ensino da Biologia	1	Ensino Médio, ressignificação de conceitos, teoria histórico-cultural, método funcional de dupla estimulação	A21
Ensino de Física	4	Ensino Médio, uso de tecnologias, teoria histórico-cultural, interação, mediação, contexto sociocultural	A11 e A34
		Teoria histórico-cultural, interação, funções psicológicas superiores	A27
		Licenciatura, teoria histórico-cultural, mediação, internalização	A47
Educação Ambiental	4	Pedagogia histórico-crítica, materialismo histórico-dialético, mediação	A19 e A30
		Ensino Médio, mediação, socioambiental	A36 e A40

*Os artigos foram codificados com a letra A+nº (A1, A2 ...), a fim de preservar a identidade dos autores.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste trabalho será analisado apenas o foco temático Ensino de Ciências e seus subfocos temáticos. Desse modo o material selecionado será descrito e analisado conforme recomenda Fiorentini (2002), quando aponta os critérios de Kilpatrick (1996, p. 101) “relevância, validade, objetividade, originalidade, rigor e precisão, prognóstico, reproduzibilidade e relacionamento”, para descrever e analisar os focos temáticos de um estudo de mapeamento.

Cada foco temático emergiu da leitura dos trabalhos, formando categorias que se diferenciaram umas das outras por suas características específicas, levando-se em conta, principalmente, a nomenclatura utilizada pelos autores na apresentação dos trabalhos. No caso do foco temático Ensino de Ciências, alvo desta pesquisa, foi a categoria que emergiu da leitura dos trabalhos, tendo em vista que os autores adotaram esta denominação como nomenclatura principal do desenvolvimento da pesquisa e abordaram o conjunto de conceitos relacionados com a Química, Física e Biologia.

No caso dos subfocos temáticos o que emergiu da leitura dos trabalhos foram aspectos relacionados ao mesmo nível de ensino, a assuntos com características semelhantes e principalmente quando da abordagem dos conceitos da teoria histórico-cultural os aspectos que apresentavam convergência conceitual.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS

O foco temático Ensino de Ciências conta com 23 trabalhos e está subdividido em 9 subfocos temáticos de acordo com as convergências relacionadas à THC.

No primeiro subfoco os trabalhos dos autores de A6, A32, A41 e A42 possuem como pontos de convergência a ênfase em seus estudos sobre o Ensino Fundamental e a mediação. Sobre mediação, conceito utilizado nos trabalhos citados, seja diretamente ou indiretamente, Vygotsky *et al.* (1991, p. 11) “estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos”, pois todo aprendizado sofre uma mediação de objetos ou do meio, bem como da linguagem.

O principal ponto de convergência destes trabalhos é o direcionamento da pesquisa para este nível de ensino e a abordagem de assuntos que sejam relacionados, como participação em exposição com mediação docente, experimentos didáticos em atividades extracurriculares, questão sociocientífica e a mediação docente, e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Quanto ao referencial teórico de A6 e A41 foi utilizado o livro *A formação social da mente*, sendo que no primeiro foi realizada uma discussão sobre os conceitos da teoria histórico-cultural e no segundo há uma única citação de três linhas no corpo do texto, enfraquecendo o trabalho por falta de fundamentação teórica, assim como os autores do A32 não apresentaram fundamentação teórica consistente o suficiente para explicar a relação entre experimento didático e a teoria histórico-cultural, com uma citação de apenas três linhas do livro *Pensamento e Linguagem*. Por outro lado, em A42 os autores não fazem nenhuma menção a Vygotsky ou à referida teoria.

O segundo subfoco temático está representado nos trabalhos A7, A35 e A49, figurando como principais pontos de convergências as pesquisas realizadas no Ensino Médio, a abordagem de contexto, questões históricas e socioculturais, Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sendo que apenas os autores do primeiro trabalho, A7, fazem alguma menção à teoria histórico-cultural, citando um trecho de duas linhas retirado do livro *A Formação social da mente* e os outros dois trabalhos não fazem menção a Vygotsky ou a sua teoria.

Os autores do segundo trabalho, A35, apresentam conceitos sobre o pensamento crítico, mas não fazem nenhuma conexão com a THC, assim como os autores do terceiro trabalho, A49, abordam as perspectivas da Pedagogia histórico-crítica aplicada às questões sociocientíficas e à Pedagogia de projetos, porém não há nenhuma menção aos estudos de Vygotsky ou à teoria histórico-cultural.

No terceiro subfoco os autores têm como chamada principal a mediação e a questão sociocultural, destacando-se que o autor do trabalho A9 utiliza textos explicativos como ferramenta de mediação numa abordagem sociocultural. A referência teórica é o livro *Pensamento e Linguagem* em uma pequena nota de rodapé, ou seja, apesar de apresentar os conceitos de mediação e sociocultural não é realizada uma discussão profunda sobre eles. Em A12 os autores abrem uma discussão muito bem embasada na teoria histórico-cultural à luz dos livros *A gênese das funções mentais superiores* e *Discurso e pensamento*, quando são utilizados conceitos de perspectiva sociocultural, linguagem social, internalização de ferramentas culturais e interações sociais, aplicados no Ensino de Ciências.

No trabalho A14 são apresentados alguns pressupostos histórico-culturais, Teoria da Atividade e a atividade de mediação realizada por uma mediadora de uma exposição científica internacional, porém o texto não traz nenhum referencial teórico de Vygotsky, apesar de citar seu nome em alguns momentos. Por outro lado, fica evidente o entendimento dos autores sobre mediação quando na conclusão fazem a seguinte afirmação:

É na dinâmica de superação das contradições que o mediador incorpora novos elementos, cria novos valores e necessidades, o que pode redirecionar sua atividade para os saberes da mediação dos conhecimentos científicos, caracterizando uma atividade de mediação (CERQUEIRA; NEVES; BIZERRA, 2015, p. 8).

O quarto subfoco relacionado ao foco temático Ensino de Ciências traz como principal característica a realização de mapeamentos nos trabalhos A17, A43, A46 e A51, observando-se que os dois primeiros mapearam trabalhos que relacionam a PHC ao Ensino de Ciências e identificaram a frágil proposta relacionada a esta teoria, indicando a necessidade de novos estudos a respeito, e quanto à THC os dois trabalhos estabelecem uma relação com a PHC, como é revelado por Souza (2017, p. 3): “Encontramos trabalhos que utilizaram os fundamentos da PHC, como as obras de Vigotski, referência central da Psicologia Histórico-Cultural, e o Materialismo Histórico-Dialético”, mas não foi possível identificar um diálogo aprofundado entre as duas teorias.

Quanto ao trabalho A46 o autor realiza um mapeamento das publicações do X Enpec que tiveram seus referenciais no pensamento crítico no contexto educacional, sem fazer qualquer menção a Vygotsky.

No mapeamento de teses e dissertação que utilizaram os conceitos da THC Bonfin, Solino e Gehlen (2017) constataram que o conceito vygotskyano mais expressivo foi a interação. Em seu mapeamento esses autores observaram que “alguns conceitos que auxiliam na compreensão das ideias de Vygotsky foram pouco explorados, a exemplo das funções psíquicas superiores, internalização e significado” (p. 8). Neste subfoco somente este trabalho tem como referência uma obra de Vygotsky *A construção do pensamento e da linguagem*.

Os três trabalhos A18, A20 e A38 que compõem o quinto subfoco trazem uma discussão sobre os conceitos espontâneos e científicos à luz da THC, que segundo Vygotsky *et al.* (1991, p. 86), podem ser explicados da seguinte maneira:

Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social (Vygotsky chamou esses conceitos de “diários” ou “espontâneos”, espontâneos na medida em que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para desenvolver seu controle) são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo.

No trabalho A18 os autores utilizam os conceitos espontâneo e científico para nortear experimentos em sala de aula, buscando uma prática experimental que vá além do espetáculo e da aparência, tendo como referência as obras de Vygotsky *Actividad, conciencia y personalidad*, *A construção do pensamento e linguagem* e *Psicología pedagógica*, com as quais os autores dialogam no percurso de toda a pesquisa. Os aspectos relacionados aos conceitos espontâneo e científico abordados neste trabalho, à luz das obras elencadas, proporciona ao leitor uma oportunidade de se apropriar deste conhecimento, demonstrando a relação dos conceitos espontâneos com a vida cotidiana e dos conceitos científicos com o ensino sistematizado da escola, articulando a THC com a experimentação na sala de aula (VYGOTSKY, 2009).

Em A20 buscou-se uma interpretação dos mapas conceituais no Ensino de Ciências de acordo com a THC, com a qual os autores dialogaram em praticamente todo o texto à luz das obras *Pensamento e linguagem* e *A construção do pensamento e da*

linguagem de Vygotsky, estabelecendo a relação entre os conceitos espontâneos e científicos com a construção de mapas conceituais para o Ensino de Ciências, evidenciando que os conceitos científicos devem ocupar o topo do mapa por proporcionar maior abstração devido a sua generalidade (VYGOTSKY, 2009).

Quanto ao trabalho de A38 a investigação foi realizada com uma turma de Educação Infantil, utilizando os conceitos espontâneos das crianças sobre flutuar e não flutuar e como elas constroem os conceitos científicos a partir deste marco, utilizando o referencial da THC dos livros *Formação Social da Mente* e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Neste trabalho os autores demonstram claramente a inserção dos conceitos espontâneo e científico em sua pesquisa.

Nos três trabalhos do sexto conjunto de subfocos, A25, A26 e A29, apesar de todas as pesquisas estarem relacionadas ao Ensino Fundamental, o principal ponto de convergência é o uso da tecnologia de acordo com a perspectiva histórico-cultural.

Os autores do estudo A25 trabalharam em sua pesquisa com registros de diálogos, diário de bordo e gravações de áudios, a fim de perceber como é realizada a elaboração conceitual dos assuntos trabalhados que são relacionados à biotecnologia e ao cotidiano. No desenrolar da pesquisa foram explorados conceitos da THC como a internalização, mediação, análise microgenética e funções psicológicas superiores, tendo como referência as obras *Formação Social da Mente*, *Pensamento e Linguagem* e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.

O estudo realizado por A26 teve como objetivo entender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual definiram como “a distância entre o que já sabe (conhecimento real) e o que deverá saber (conhecimento ideal)”, na construção do conceito de bacia hidrográfica numa perspectiva sociointeracionista, em consonância com o que explica Vigotsky (2008, p. 98) “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. A referência utilizada consta nos livros *Formação Social da Mente* e *Pensamento e Linguagem*.

Não foi possível identificar a autoria do último trabalho do sexto subfoco, A29, o qual investiga um estudo-piloto sobre a composição de uma sequência didática com o uso de Lousa Digital Interativa (LDI), analisando a interação entre professor e alunos, mediada pela LDI, e qual foi a evolução dos alunos sobre os conceitos estudados. Quanto à referência, mesmo citando Vygotsky em alguns pontos do texto, as citações são bem superficiais e não ocorre uma discussão sobre os conceitos da THC, mesmo tendo como referência os livros *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* e *Construção do pensamento e da linguagem*.

Os três últimos subfocos relacionados ao foco temático Ensino de Ciências constam em três trabalhos diferentes por não ter convergências com os anteriores.

O trabalho A33 levanta a questão da Teoria da Ação Mediada de James Wertsch, aplicada ao uso de jogos como ferramenta cultural que auxilia no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao conhecimento científico do Ensino de Ciências, com o objetivo de entender o papel da linguagem nesta interface de apropriação do conhecimento. No corpo do texto Vygotsky é citado apenas para dar suporte para a teoria de James

Wertsch, autor que dialoga com a THC, e em um breve parágrafo Piaget e Vygotsky são citados sobre o uso de jogos para o desenvolvimento cognitivo, com a referência teórica sendo extraída do livro *Formação social da mente*.

Quanto ao subfoco ações de educação em saúde sob a perspectiva histórico-cultural, os autores de A39 estabelecem um diálogo com esta teoria, conectando as ideias de Vygotsky e o campo da educação em saúde, reconhecendo “os aspectos sociais, históricos e culturais na determinação dos processos de saúde e doença, dos indivíduos e de suas comunidades” (SANTOS; MEIRELLES, 2017, p. 1). O suporte teórico para as discussões nos trabalhos veio dos livros *Formação social da mente* e *Psicologia pedagógica*.

No último subfoco os autores de A45 apresentam uma atividade em que os pesquisadores buscam entender qual é a percepção que alunos da Educação Infantil têm dos seres vivos, mediante uma atividade em que estes têm a oportunidade de fotografá-los na natureza, com os dados sendo interpretados à luz da THC. O trabalho estabelece um diálogo com Vygotsky na introdução e nos resultados da pesquisa, evocando conceitos como construção de conceitos científicos, mediação e internalização, sob a ótica dos livros *Formação social da mente*, *Pensamento e linguagem* e *Psicologia pedagógica*.

Analizando a frequência de categorias no âmbito dos 23 subfocos foi identificado que as categorias teoria histórico-cultural e mediação são encontradas em mais de um subfoco, destacando-se das demais categorias que foram objeto de estudos.

A categoria teoria histórico-cultural foi abordada nos diversos trabalhos em que foram explorados aspectos como a internalização, sentido e significado, significados dos signos, conceitos espontâneos e científicos, planejamento, organização e intencionalidade da atividade educativa. Cabe ressaltar que em artigos como A39 e A45 todo o conjunto da THC foi explorado no sentido de entender a complexidade do ser humano como ser histórico, social, biológico e cultural, em articulação com os temas dos trabalhos.

A segunda categoria que aparece com mais frequência é a mediação, emergindo dos trabalhos analisados a importância do papel do professor como mediador ativo, as interações sociais, as discussões via mediação, as ferramentas culturais de mediação e a importância da mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal. Os conceitos de mediação apresentam-se muito bem articulados com os objetivos de alguns trabalhos, como em A14, em que são discutidos os aspectos da mediação em visitas guiadas em uma exposição específica, e no trabalho A29, no qual é analisada a utilização de uma lousa digital como instrumento mediador.

Ao analisar os 23 trabalhos que foram agrupados no foco temático Ensino de Ciências à luz dos objetivos desta pesquisa, foi possível levantar que os livros de Vygotsky mais referenciados foram *Formação social da mente* (8 trabalhos), *Pensamento e Linguagem* (6 trabalhos) e *Construção do Pensamento e Linguagem* (4 trabalhos), ressaltando-se que em alguns os autores se apoiaram em duas ou mais obras. Quanto à discussão da THC, apenas 7 pesquisas abordaram os conceitos com maior profundidade, abrindo o diálogo com a teoria e fazendo citações de suporte ao longo do texto, outras 4 fizeram algumas citações de maneira superficial, 8 pesquisas fizeram citações

de 3 ou 4 linhas e não discutiram a teoria relacionando-a com o trabalho e 4 pesquisas não fizeram nenhuma citação ou referência à teoria. Isso se deve ao fato de que estas se basearam no pensamento crítico, que não tem raízes diretamente ligadas à THC.

É importante ressaltar que os conceitos de Nível de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Nível de Desenvolvimento Potencial, pontos-chave para o entendimento do processo ensino-aprendizagem à luz da THC, praticamente não foram explorados pelos autores, pois aparece em uma pesquisa apenas, assim como não foram discutidos os conceitos de formação das Funções Psicológicas Superiores, que estão intimamente ligadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que a ausência de uma discussão mais aprofundada destes conceitos deva-se ao fato de que a THC ainda carece de um entendimento unificado por parte dos pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O total de 51 pesquisas relacionadas à THC, quando comparadas com o total de trabalhos apresentados nos Enpec IX, X e XI representa apenas 1,41%, porém na última representou 2,02% e um total de 27 trabalhos, ou seja, mais da metade da soma dos dois eventos anteriores, revelando uma tendência de realização de novos estudos relacionados à área.

Nas discussões sobre a THC cerca de 27% dos trabalhos conseguiram estabelecer um diálogo efetivo com os conceitos utilizados, com citações específicas e discussão relacionada ao tema da pesquisa; por outro lado, a maioria dos trabalhos abordou de maneira superficial, atendo-se à discussão do trabalho propriamente dito.

Quanto às referências utilizadas nas pesquisas, as obras de Vygotsky mais citadas foram *Formação Social da Mente* e *Pensamento e Linguagem*, destacando-se que para estabelecer um diálogo entre a THC e a pesquisas foram utilizados conceitos específicos como “mediação”, “linguagem”, “internalização”, “conceitos espontâneo e específico”, “interação”, funções psicológicas superiores e sociocultural.

Os estudos relacionados à PHC somaram um total de 14 trabalhos dos 51 selecionados e foram incluídos nesta pesquisa por terem sua origem no materialismo histórico-dialético e na THC, principalmente quando levantam a necessidade de abordagem do papel dos conceitos científicos na escola.

Na seleção dos trabalhos que comporiam esta pesquisa o descritor “teoria crítica” revelou não estabelecer nenhuma correlação com a THC, pois nenhum dos autores utilizou qualquer referência sobre Vygotsky, assim como o outro descritor “histórico-crítica”, relacionado com a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem seus fundamentos na THC, também não foi suficiente para buscar trabalhos que utilizaram esta teoria como referência.

Mesmo com um esforço enorme por parte dos pesquisadores, buscando relacionar suas pesquisas com a THC, percebe-se que existe certa dificuldade para compor o assunto de pesquisa e a teoria escolhida. Este mapeamento, portanto, poderá ser de grande utilidade para outros pesquisadores do tema, de modo que possam entender os erros e acertos observados e utilizá-los como ponto de partida para seus trabalhos, conforme seu entendimento.

Por fim cabe ressaltar que este trabalho limitou-se a fazer uma análise dos resumos e uma leitura flutuante de todos os artigos, não se atendo às minúcias de cada um, deixando aberto um enorme leque de opções de trabalhos e análise das pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABRAPEC. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/sobreabrapc/>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONFIN, V.; SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. *Vygotsky no contexto da Educação em Ciências: um panorama da produção brasileira*. In: *Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis-SC, 2017.
- CERQUEIRA, B. R. S.; NEVES, A. L. C.; BIZERRA, A. F. A atividade do mediador em uma exposição científica: um olhar para as contradições. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10., 2015, Águas de Lindoia. *Atas [...]*. Águas de Lindoia, SP: Enpec, 2015.
- FIORENTINI, D. *Mapeamento e balanço dos trabalhos do GT-19 (Educação Matemática) no período de 1998 a 2001*. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*, 25., 2002. Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/mapeamento.pdf. Acesso em: 3 nov. 2017.
- KILPATRICK, J. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional e científico. *Zetetiké*, Campinas, v. 4, n. 5, p. 99-120, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646867/13768> Acesso em: 27 nov. 2017.
- PRODANOV, C. C. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SANTOS, T. T.; MEIRELLES, R. M. S. *Educação em saúde como um processo sociocultural e histórico: diálogos com a teoria de Vygotsky*. In: *Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis-SC, 2017.
- SOUZA, B. N. *O ensino de ciências para a pedagogia histórico-crítica*. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Flórianópolis. *Atas [...]*. Flórianópolis, SC: Enpec, 2017.
- YGOTSKY, L. S.; et al. (org.). Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. brasileira. *Formação social da mente*. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.
- YGOTSKY, Lev Semienovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Trad. Maria da Pena Villalobos. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.
- YGOTSKY, Lev Semienovich. Trad. Paulo Bezerra. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- YGOTSKY, Lev Semienovich. Trad. Jefferson Luiz Camargo. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- YGOTSKY, Lev Semienovich. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

“TEMPO E ESPAÇO DE SER CRIANÇA”: A Construção de uma Proposta Curricular Para a Educação Infantil do Município de Ijuí

Bruna Barboza Trasel¹

Débora Dorneles dos Santos²

Leila Marlise Cavinato Karlinski³

Celso José Martinazzo⁴

RESUMO

Este artigo pretende apresentar uma concepção de currículo que se constituiu a partir da construção coletiva da proposta curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança” que apresenta os pressupostos teóricos conceituais dos educadores da Educação Infantil do município de Ijuí e a organização curricular para esta etapa da Educação Básica. A análise realizada permeia dois pontos: a) o conceito de currículo e o conceito de currículo na Educação Infantil; b) a construção de uma proposta curricular realizada por um coletivo de professores e os avanços no cotidiano escolar a partir dela. Para o primeiro ponto utiliza-se de autores como Marques (1999), Oliveira (2010) e Faria e Salles (2014) para apresentar e discutir um conceito genérico e, posteriormente, um conceito de currículo na Educação Infantil apoiado nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016, 2017). Com relação ao segundo ponto, apresenta-se a historicidade da construção da proposta, seguida de sua análise, buscando delinear os avanços após sua construção. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação.

Palavras-chave: Currículo. Proposta curricular. Educação Infantil.

**“TIME AND SPACE OF BEING A CHILD ”: THE CONSTRUCTION OF A CURRICULAR PROPOSAL
FOR THE CHILDREN'S EDUCATION OF THE MUNICIPALITY OF IJUÍ**

ABSTRACT

This article intends to present a curriculum conception that was constituted from the collective construction of the Curriculum Proposal “Time and Space of Being Child” that presents the conceptual theoretical assumptions of the educators of Childhood Education of the city of Ijuí and the curricular organization for this stage of the Basic Education. The analysis performed permeates two points: a) the concept of curriculum and the concept of curriculum in Early Childhood Education; b) the construction of a curricular proposal made by a collective of teachers and the progresses in the school from its use. For the first point we use authors such as Marques (1999), Oliveira (2010) and Salles and Faria (2014) to present and discuss a generic concept and later, a concept of curriculum in Early Childhood Education supported on National Curriculum Frameworks for Education (NCFE, 1998), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (NCGECE, 2010) and the National Curricular Common Base (NCCB, 2016-2017). According to the second point, the historicity of the construction of the proposal was presented, followed by an analysis of the proposal, seeking to outline the advances after its construction. The methodology used is action research.

Keywords: Curriculum. Curricular proposal. Childhood education.

RECEBIDO EM: 8/7/2017

ACEITO EM: 8/5/2018

¹ Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – Unijuí. Pedagoga. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ijuí-RS. brunabarbozatrasel@gmail.com

² Pedagoga e coordenadora pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Ijuí-RS.

³ Graduada em Educação Física e coordenadora pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Ijuí-RS.

⁴ Mestre em Educação (UFSM). Doutor em Educação (UFRGS) e pós-doutor pela Universidade do Minho (Uminho). Professor titular do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí. Orientador desta pesquisa. martinazzo@unijui.edu.br

A trajetória desta pesquisa permeia a efetiva participação dos interlocutores na construção da proposta curricular da Educação Infantil do município de Ijuí, localizado no Noroeste gaúcho, em posições diferentes. De um lado, as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e, de outro, uma professora de Educação Infantil do referido município, que ao se predispor a rever e analisar o processo que se desenvolveu nos últimos anos na constituição de concepções, da organização curricular e do trabalho do professor e da gestão escolar. Os autores tecem considerações acerca deste movimento na construção de um currículo para a Educação Infantil municipal.

As coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação organizaram e orientaram todas as etapas deste processo, cujas particularidades serão apresentadas adiante. A professora de Educação Infantil participou das formações continuadas e da leitura e escrita da proposta que ocorriam no contexto escolar.

Diante dessas considerações, propuseram-se a pensar no processo da construção da proposta, na organização curricular e nas questões cotidianas, iniciando pelas questões do conceito de currículo e de currículo na Educação Infantil, partindo para as considerações acerca do processo de construção da proposta curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança”, finalizando com a leitura do cotidiano e os avanços possíveis a partir de uma proposta criada pelo coletivo de educadores.

QUESTÕES SOBRE O CURRÍCULO E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões sobre currículo são amplas e permeiam diversas visões e concepções. Inicialmente, referenciamos que temos como posicionamento o olhar sobre o currículo da Educação Infantil e sua efetivação no cotidiano.

O conceito generalista de currículo, como nos propõe pensar Mario Osorio Marques (1999, p. 15), considera que “a palavra currículo deriva do *curriculum* romano, que era uma pista circular de atletismo. Aplicada à educação passou a significar uma sequência articulada de estudos”. Ou ainda, “desde a educação jesuítica que marcou as origens da escola entre nós, um conjunto de *disciplinas* ordenadas na *ratio studiorum*⁵ que lhe dava sentido”.

Marques ainda destaca que “fundamentalmente subjazem nos muitos sentidos que o currículo assume na história da educação, as concepções que se tenham do que seja conhecimento, do que seja educação escolar, do que se constituam as práticas pedagógicas” (1999, p. 15).

Desta maneira o currículo foi sendo discutido e ampliado. O mesmo aconteceu com a etapa da Educação Infantil, que passou da assistência social para a educação, o que motivou uma nova forma de pensar o currículo na escola e o currículo na escola infantil.

⁵ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou *status* de norma para toda a Companhia de Jesus.

Curriculum na Educação Infantil é concebido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010).

Este é o conceito de currículo apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010, p. 12), uma vez que esses conjuntos de práticas selecionadas, organizadas e estabelecidas pelos professores, objetivam referenciar os conhecimentos construídos pelas crianças, dentro e fora da escola, ampliando suas concepções de mundo ao ser inserido na tradição.

Anterior às Diretrizes (BRASIL, 2010), os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, datados de 1998, constituíram-se na primeira organização curricular para a Educação Infantil brasileira. Esses documentos dividiam-se em três volumes: 1: Introdução; 2: Formação pessoal e social; 3: Conhecimento de mundo.

Conforme Paulo Renato Souza, ministro da Educação e do Desporto da época, o Referencial:

foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 7).

A organização curricular proposta pelos Referenciais (BRASIL, 1998) apresentava “eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” e a partir desses eixos, de maneira didática apresentava objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor, sendo esse último dividido em duas seções: organização do tempo e observação, registro e avaliação formativa.

Com o passar de dez anos percebeu-se a necessidade de avançar nas discussões acerca das concepções e da organização curricular da Educação Infantil. Assim surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) que possuem caráter mandatório, uma vez que é lei, diferente dos Referenciais (BRASIL, 1998) que tinham caráter orientador. A forma de pensar o currículo modifica-se e passa-se a considerá-lo como algo vivo e latente no cotidiano.

Deste modo, cabe-nos destacar que pensar e elaborar um currículo de uma instituição de Educação Infantil é articular as experiências vivenciadas pelas e com as crianças a partir de seus saberes experenciais e manifestações de cultura, associadas àquilo que **nós**, adultos, consideramos importante que elas conheçam do patrimônio da humanidade.

As práticas pedagógicas propostas pelos educadores são experiências que proporcionam às crianças momentos de interações que estabelecem com as pessoas e com o ambiente, vivenciando situações “lúdicas, estéticas, de aconchego, de respeito, de autonomia, de cooperação, de investigação, de experimentação, de leitura, de diálogo, de raciocínio” (FARIA; SALLES, 2012, p. 78-79).

Sabemos que muitas vezes o currículo é confundido com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos em determinado ciclo/turma/idade; ou então, como os planos pedagógicos elaborados por professores, nos quais os adultos elencam prioridades e fragmentam conhecimentos a fim de que se torne “mais fácil” para a compreensão das crianças. Desejamos definitivamente romper com essas confusões e considerar o currículo um conjunto de possibilidades de aprendizagens por meio dos seus eixos: brincadeiras e interações.

Zilma de Moraes Oliveira (2010, p. 4) afirma que “o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições”.

Assim,

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

O currículo é muito mais do que datas comemorativas e planejamentos dissociados. Por isso, Oliveira (2010, p. 4) pondera que o cotidiano da escola infantil requer organização de diversos aspectos, como “os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo)”.

Além disso,

os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças, etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

E a discussão acerca do currículo vem se ampliando, principalmente, com a Base Nacional Curricular Comum que nos proporciona pensar o currículo a partir dos campos de experiência. Na segunda versão da Base Nacional, lançada em meados do primeiro semestre de 2016, após revisões sistemáticas de algumas questões, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil foram considerados a partir de uma subdivisão etária: *bebês – 0 a 18 meses; crianças bem pequenas – 19 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses*. Cada uma dessas subdivisões

está apoiada e contempla os campos de experiência e seus respectivos objetivos. As questões relacionadas aos campos de experiências e aos seus objetivos serão abordadas mais adiante, após a apresentação de premissas acerca do planejamento na Educação Infantil.

Conforme este documento, “o currículo pode ser organizado a partir dos conteúdos da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambos pertencem ao mesmo processo de formação humana”. Além disso, “a abordagem de um currículo pautado na experiência da criança não anula os conhecimentos historicamente acumulados, [...], pois a experiência dos meninos e das meninas incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem” (BRASIL, 2016, p. 59).

Em virtude disso, “são as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo” (BRASIL, 2016, p. 59) conforme a Base Nacional pondera.

Desse modo, cabe ao professor planejar e articular um currículo capaz de proporcionar às crianças as aprendizagens e o seu desenvolvimento, obtendo um processo dinâmico de acolhimento, formulação, reformulação dos saberes construídos pelas crianças. Sabemos que há muitas questões ainda sendo discutidas acerca da Base e que existem muitos pontos que não consideram o avanço que a Educação Infantil como movimento social já havia conquistado. Ainda assim, precisamos considerar esse documento orientador das práticas pedagógicas no âmbito nacional.

Apresentadas as considerações sobre a constituição histórica acerca da organização curricular na Educação Infantil, nos debruçamos a pensar na historicidade que constituiu a Proposta Pedagógica “Tempo e Espaço de Ser Criança”. Para tal, registramos nas próximas páginas a construção desse espaço de formação e reflexão oriundo do processo de construção-organização-reorganização da proposta pedagógica deste município.

A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL: Sobre o “Tempo e Espaço de Ser Criança”

A Secretaria Municipal de Educação de Ijuí em relação à Educação Infantil tem muito a contar sobre esse histórico de desafios e conquistas, que se iniciou em 1997, com a transição das creches mantidas pela Secretaria da Assistência Social para a Secretaria de Educação.

Já no ano de 1998 foi realizado concurso público para o cargo de professor da Educação Infantil. Aos poucos a estrutura física, equipamentos e o quadro profissional das “creches” foram organizados para se constituírem nas Escolas Municipais de Educação Infantil.

Sabe-se que

a educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da Educação Básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade (Brasil, 2012, p. 11).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativo e cidadão desde o nascimento, aliado aos estudos da infância, têm propiciado grandes avanços no que diz respeito ao olhar sobre a criança e ao trabalho a ser desenvolvido neste nível de ensino, principalmente no que se refere ao seu atendimento na Educação Infantil.

O atendimento em creches e pré-escolas na área da educação representa um grande passo na superação do caráter assistencialista dos programas voltados para essa faixa etária, existentes até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Educação Infantil foi conceituada, no artigo 29 da LDBEN, como sendo destinada às crianças de até 5 anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Assim,

o acesso à Educação Infantil como direito assegurado pela educação pública a todas as famílias que assim o desejarem, esta meta precisa ser clara e equalizada de forma aberta, pois garantir acesso com qualidade é compromisso de todos os brasileiros com nossas crianças (ORTIZ, 2012, p. 26).

O conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois redimensiona todo o atendimento prestado à criança, e tal conceito tem sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre e a partir da criança. A infância está relacionada a um determinado tempo e espaço, sendo histórica e socialmente construída.

Considerar que a criança vive um momento específico de sua existência significa dizer que a infância é um dos períodos que caracteriza a vida humana e, como tal, tem especificidades que precisam ser conhecidas e respeitadas, tanto no olhar ao sujeito que vive este período como à sociedade que culturalmente lhe dá significado.

Dessa maneira,

(...) compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o desafio que se apresenta às instituições de Educação Infantil. Embora os conhecimentos vindos da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc., serem de grande importância para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças e por isso merecem o reconhecimento de seres únicos (IJUÍ, 2008a).

Atualmente na rede municipal de ensino de Ijuí estão integradas dez escolas de Educação Infantil e duas escolas do Ensino Fundamental que atendem do berçário ao quinto ano do Ensino Fundamental. A Educação Infantil Integra o “Programa Ser Criança”,⁶ mantido pela Secretaria Municipal de Educação, que organiza o atendimento nas escolas da rede com garantia de um trabalho de qualidade.

⁶ Programa de Atendimento à criança na escola de Educação Infantil que a Secretaria Municipal de Educação de Ijuí mantém. Abrange e integra crianças na faixa etária de zero a cinco anos, matriculadas nas escolas da rede municipal de Ijuí, com o objetivo de garantir um trabalho de qualidade na Educação Infantil, contemplando as especificidades da infância, considerando-a como categoria social e plural em sua constituição nas diferentes realidades que compõem a abrangência das escolas da rede municipal.

As escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ijuí são constituídas de equipes diretivas (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos), professores, auxiliares/monitores e servidores, pois se acredita na necessidade de um grupo de profissionais capacitado e comprometido com o desenvolvimento integral da criança. Uma equipe diversificada, que possa atender às necessidades das crianças, preocupando-se com sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral.

Na organização da jornada de trabalho os professores têm garantido um terço da sua carga horária para estudo e planejamento, pois a complexa tarefa de educar exige um profissional atuante, promotor de situações de aprendizagens que envolvam as múltiplas linguagens, práticas pedagógicas transformadoras, metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequadas à criança. O professor deve estar envolvido com o desenvolvimento da criança, com o planejamento, o contato com a família, a observação e o acompanhamento periódico do processo por meio do registro.

A formação continuada é entendida como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer em suas múltiplas determinações, oportunizada de forma intencional e planejada, com vistas à qualificação profissional mediante uma prática reflexiva, crítica e criativa, capaz de (re)produzir conhecimento e intervir na realidade. Nesse sentido, são propostos para os profissionais da Educação Infantil formação mensal, respeitando as especificidades quanto à função exercida e às faixas etárias atendidas (professores que atuam de zero a três anos, quatro e cinco anos, coordenadores pedagógicos, diretores, auxiliares/monitores) dentro da jornada de trabalho. A formação continuada dos professores é organizada em pequenos grupos, facilitando a discussão e reflexão acerca de temáticas que vêm ao encontro ao cotidiano da escola.

Para Behrens (1996, p. 135), “a essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Partindo desta concepção, as formações continuadas são organizadas de diferentes maneiras: estudos de textos e teorias, relatos de experiências, palestras, vivências em diferentes ambientes, formações em contexto, oficinas e ateliês.

Ao pensar em formação continuada para os professores da Educação Infantil, é preciso considerar diferentes aspectos, entre eles a diversidade de profissionais e suas trajetórias de vida, as experiências no campo da educação, a formação inicial de cada professor e ainda levar em conta as demandas que surgem no dia a dia das escolas.

Conquistar o professor para participar dos momentos de formação continuada não é tarefa fácil. Nesse sentido, é necessário pensar diferentes estratégias metodológicas que envolvam o grupo e despertem a discussão e reflexão entre a teoria e a prática pedagógica. É preciso pensar na ambientação do espaço em que a formação irá acontecer para que esta contemple a temática trabalhada e também sirva de subsídios para o professor refletir sobre a sua organização na escola. É necessário provocar mudanças.

Com esta intenção, em 2010 a Secretaria Municipal de Educação lançou o desafio aos professores da Educação Infantil de socializar a prática pedagógica realizada nas escolas da rede municipal de ensino. Esta socialização teve como objetivo dar visibilidade à Proposta Curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança” e marcou o 1º Seminário de Práticas Pedagógicas da Educação Infantil.

O 1º Seminário teve como foco as práticas pedagógicas realizadas nas turmas de Berçários e Maternais, enfatizando a rotina, as características de cada turma e as possibilidades de trabalho com as crianças desta faixa etária. Nesse ano, 2010, o evento envolveu os professores das dez escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ijuí.

Deste Seminário originou-se a caminhada da publicação de um documento que evidenciasse o cotidiano da proposta Teórica “Tempo e Espaço de Ser Criança”. O trabalho coletivo materializou-se no documento “Tempo e Espaço de Ser Criança... Na ação Pedagógica”, que revela o dia a dia das crianças, dos professores e profissionais da Educação Infantil da rede.

No ano de 2012 a segunda edição do Seminário de Práticas da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ijuí abordou o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas da pré-escola. Naquele ano participaram as 24 escolas da rede municipal socializando situações de aprendizagens vivenciadas na prática do cotidiano escolar.

A possibilidade de visualizar, discutir e refletir a prática da Educação Infantil nas duas edições do Seminário provocou a necessidade de rever a proposta “Tempo e Espaço de Ser Criança”. Pensar a Proposta Curricular para a Educação Infantil na rede municipal de ensino implica, inicialmente, marcar as concepções a respeito de infância e de criança, visto que o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois redireciona todo o atendimento prestado à criança. Tal conceito tem sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre e a partir da criança.

A construção de um documento com a finalidade de se tornar referência para toda a rede municipal pressupõe o envolvimento de todos os profissionais que fazem parte do processo educativo da criança. Como, no entanto, construir um documento com a participação de mais de 350 pessoas? Esta foi uma das primeiras dúvidas que surgiram. Assim, para que todos pudessem se sentir envolvidos nesta produção, foi convidado um representante de cada escola para fazer parte do grupo de estudos de reconstrução da proposta curricular. Os profissionais convidados representavam também diferentes segmentos da escola, professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, considerando, assim, os diferentes olhares.

No dia 8 de maio de 2013 aconteceu o primeiro encontro com o grupo de estudos. Para este encontro a sala foi ambientada e cada representante recebeu uma muda de flor, a qual representava o início do processo de reconstrução, o qual necessitaria de muita dedicação e envolvimento até a conclusão.

Os encontros com o grupo de estudo continuaram semanalmente, os representantes organizavam-se em grupos e, a partir da proposta curricular em vigor reorganizaram os textos, considerando novas leituras, teorias, legislações, vivências com as crianças... Os textos elaborados nos grupos eram encaminhados para cada escola e o professor representante no grupo de estudos fazia a mediação entre os demais profissionais da escola, anotando suas sugestões, interpretações, dúvidas, etc. Logo que o texto retornava para o grupo de estudos, as contribuições eram lidas e analisadas e o texto reorganizado.

No decorrer destas leituras e escritas surge a segunda dúvida: Como devemos tratar o sujeito da Educação Infantil, *criança* ou *aluno*? Foram muitos encontros refletindo e estudando para dar conta desta questão. Considerando que a opção por um ou outro iria definir o percurso da construção do documento e também sua instituição na rede, houve momentos de conversa com psicólogos e também busca de assessoria a profissionais especialistas na cultura da infância.

Após muitos estudos, a opção por *criança* é a que prevalece, pois esta é a que traduz as concepções que a rede tem em relação à Educação Infantil. Também, considerando e concordando com o que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O processo de reconstrução da Proposta Curricular continua e, nesta trajetória percebe-se o envolvimento dos professores que não fazem parte do grupo de estudos, pois as contribuições são muitas e os textos sempre precisaram ser reorganizados. Neste processo novas dúvidas sobre manter ou não os quadros que descrevem conceitos e objetivos específicos para cada faixa etária.

Novamente muitas reflexões, estudos, discussões e questionamentos, que levaram à decisão por manter estes quadros, que já faziam parte da proposta em vigor, adequando-os, mas também para além dos quadros construir um texto que revelasse o fazer pedagógico. Neste texto fica explícito como estes conceitos podem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil e de que forma os educadores podem compreendê-los.

Foram meses de estudos, escritas e reescritas. Para, no entanto, que a Proposta Curricular realmente traduzisse as concepções que a rede municipal de ensino de Ijuí tinha em relação à Educação Infantil, faltavam imagens que revelassem esta relação entre teoria e prática. Novamente as escolas foram convidadas a se envolver e trazer fotos que ilustrassem o que os textos descreviam.

No mês de novembro o documento foi encaminhado para a gráfica e, após longo tempo de espera, a Proposta Curricular *Tempo e Espaço de Ser Criança* estava concluída. Receber o documento pronto, ilustrado, permeado das reflexões de toda uma rede, foi um momento muito significativo, recompensador, mas também de muitas indagações, afinal a proposta revela as concepções da rede municipal, mas traz em si muitos desafios. Assim, a aplicação da Proposta Curricular na rede passou a ser a próxima questão.

É importante destacar, contudo, que a reconstrução da Proposta Curricular consolidou a identidade da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, respeitando e valorizando as características e singularidades da criança, a realidade em que está inserida e as relações interpessoais que se estabelecem na escola. Este importante momento de estudo que resultou na concretização de um documento possibilita à Educação Infantil um novo olhar. E que este novo olhar permita abrir horizontes do já cons-

truído, provocar novas reflexões, novos desejos, novas críticas, novas pedagogias, numa intensa e desafiante aventura de construir outros caminhos, num exercício intenso do diálogo, da escuta coletiva, da participação com todos e a partir de todos.

A consolidação da proposta e reconhecimento do processo realizado para sua construção ocorreu com a avaliação e posterior condecoração, uma vez que foi considerada entre as quatro melhores propostas curriculares do Rio Grande do Sul protocoladas no Ministério de Educação no Plano de Ações Articuladas-PAR.

AVANÇOS POSSÍVEIS A PARTIR DE UMA PROPOSTA CURRICULAR: Constituindo o Tempo e o Espaço de Ser Criança nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Ijuí-RS

Considerando o processo de construção da proposta curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança”, sua singularidade e subjetividade, permanecemos atentos à análise do que efetivamente vem se estruturando após dois anos de sua elaboração.

A organização curricular na proposta municipal considera o conceito de currículo das Diretrizes (BRASIL, 2010), apresentando os pontos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil: interações e brincadeiras, seguindo o que é evidenciado por Oliveira (2010, p. 4-5), conforme referido anteriormente.

É citado também que a Escola de Educação Infantil deve garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Posteriormente, a proposta curricular apoia-se nos Referenciais Curriculares (BRASIL, 1998) e apresenta os eixos: Identidade e Autonomia, Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Arte, Linguagem Matemática e Ambiente Natural e Sociocultural. Nas páginas seguintes são apresentados conceitos e objetivos divididos por faixas etárias que as crianças têm o direito a ter acesso e, em cada eixo são apresentadas contribuições ao fazer pedagógico, assemelhando-se à organização dos Referenciais Curriculares.

Na proposta ainda referencia-se que “garantir o desenvolvimento integral da criança como foco do trabalho pedagógico no processo de ensino na escola e práticas que promovam aprendizagens significativas, exige o comprometer-se com o Currículo assumido pela Instituição (IJUÍ, 2014, p. 29)”.

Dessa forma podemos ponderar as contribuições de ambos os documentos na constituição da proposta municipal, e a partir disso consideramos o avanço nas práticas pedagógicas cotidianas em três pontos, os quais apresentamos na sequência.

O primeiro ponto é a consolidação do espaço de formação continuada da Rede. Os encontros mensais realizados com os grupos de professores do berçário, maternais e pré-escolas em nível de rede municipal, na Smed e com a coordenação das coordenadoras de Educação Infantil, dão o indicativo de que os espaços de reflexão em grupos específicos e de diferentes escolas são efetivamente importantes porque discutem e evidenciam o que é comum e o que é diverso na rede municipal. A caminhada desses grupos tem possibilitado o crescimento e desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. A formação continuada que respeita os lugares de onde vêm os sujeitos e amplia o olhar do professor é, sem dúvida, uma possibilidade de execução de uma proposta de docência reflexiva e compartilhada.

O segundo ponto é a efetivação do espaço de formação continuada em contexto. A escola que se pensa e se reorganiza tem a possibilidade de avançar na resolução das questões cotidianas e na ampliação das suas práticas pedagógicas. O estudo dos professores e funcionários no âmbito da escola possibilita a reflexão sobre o *locus* e tem ocorrido nas escolas em diferentes momentos e permeado a discussão de múltiplos temas. Essas discussões possuem como ponto de apoio a Proposta Curricular que é articulada com outros documentos e referenciais teóricos, na iminência de pensar o cotidiano. A formação continuada em contexto propicia a vivência de um espaço refletido por seus atores e pela possibilidade de “ler” a vivência das crianças neste contexto. É a possibilidade de provocar a reflexão acerca desse organismo vivo que é a escola, considerando a sutileza e a tenuidade da Escola Infantil.

O terceiro ponto é a práxis pedagógica existente a partir do apoio teórico dado pela proposta curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança” e a prática possível por meio da ação pedagógica que evidencia e articula as experiências e os saberes das crianças.

Essa possibilidade de se considerar o vivido com as crianças e os referenciais teóricos desta etapa da Educação Básica propicia aos educadores a experiência de práxis, de uma práxis refletida ou no contexto ou na Rede. As ações dos educadores vão sendo encharcadas de significados e se tornam mais significativas às crianças. O olhar do professor vai se tornando mais sensível e orientado por referenciais reflexivos.

Enfim, após e conjuntamente com o processo de construção da Proposta Curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança”, inúmeros avanços ocorreram no que diz respeito à ampliação dos espaços de formação e reflexão e nas práticas cotidianas, evidenciando a importância deste documento norteador elaborado por muitas mãos.

CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado nesses dois pontos de análise, o primeiro o conceito de currículo e o conceito de currículo na Educação Infantil, utilizou-se de autores como Marques (1999), Oliveira (2010) e Faria e Salles (2014) para apresentar e discutir, inicialmente, um conceito genérico e posteriormente um conceito de currículo na Educação Infantil apoiado nos Referenciais Curriculares (BRASIL, 1998), nas Diretrizes (BRASIL, 2010) e na Base Nacional (BRASIL, 2016); e o segundo ponto, a construção de uma proposta curricular realizada por um coletivo de professores e os avanços no cotidiano escolar a partir dela, apresenta-se a historicidade da construção da proposta, seguida de análise, buscando delinear os avanços após sua construção; podemos considerar que este processo de construção foi riquíssimo, tanto para os coordenadores quanto para os professores que se dedicaram a essa criação.

Os pontos positivos escolhidos para serem apresentados neste escrito, após a análise minuciosa da organização curricular expressa na proposta curricular, a saber: a consolidação do espaço de formação continuada da Rede; a efetivação do espaço de formação continuada em contexto e a práxis pedagógica existente a partir do apoio teórico dado pela proposta curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança” e a prática possível por meio da ação pedagógica que evidencia e articula as experiências e os saberes das crianças, conferem-nos a relevância desse processo articulado e vivenciado pelos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ijuí.

Esses dados vêm apontar o quanto houve de desenvolvimento profissional dos docentes e a qualificação nas suas práticas pedagógicas, considerando a criança na centralidade do processo, apoiando-se na organização curricular e nas concepções da Proposta Curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança”.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9.394/1996. Brasília: MEC; SED, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. 2^a versão. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. 3^a versão. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches*: manual de orientações pedagógicas. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. *Curriculum na Educação Infantil*: diálogo com os demais elementos da proposta Pedagógica. São Paulo: Ática, 2012. IJUÍ. Conselho Municipal de Educação. *Parecer n° 02/2008*. Ijuí, RS: CMEI, 2008a.
- IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação. *Ser Criança*. Programa de Atendimento à criança na escola de Educação Infantil. Ijuí, RS: Smed, 2005-2008b.
- IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Infantil*: tempo e espaço de ser criança – proposta curricular. Ijuí, RS: Smed, 2014.
- MARQUES, Mario Osorio. A dinâmica de um currículo integrado. In: CAMARGO, Ieda. *Curriculum escolar: propósitos e práticas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- ORTIZ, Cisele (Org.). *Interações*: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA: Queixas que Persistem e Caminhos que Poderíamos Trilhar

Celio da Silveira Junior¹
Nilma Soares da Silva²

RESUMO

O estágio curricular supervisionado é etapa importante na formação de professores e não faltam pesquisas que apontem os nós que o cercam e que sugerem possíveis caminhos para desatá-los. Utilizando o processo metodológico da análise textual discursiva, este trabalho categoriza as queixas e insatisfações manifestadas por licenciandos de Química após o desenvolvimento de seus estágios supervisionados. Em seguida, revisita parte da literatura da área para buscar subsídios que ajudem a entender as razões da persistência de manifestações dessa natureza entre os futuros professores e para delinear ações que possam enfrentá-las mais efetivamente. Conclui-se que esse quadro é motivado por razões de ordens conceitual e epistemológica, e que a sua superação passa pela reorientação dos pensares e agires não só dos professores orientadores de estágio, mas também dos supervisores, dos demais professores do curso de Licenciatura, dos licenciandos e das instituições de ensino envolvidas.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação docente. Química.

**SUPERVISED INTERNSHIP IN THE CHEMISTRY TEACHER TRAINING:
PERSISTENT COMPLAINTS AND PATHS THAT WE COULD TREAD**

ABSTRACT

The supervised curricular internship is an important stage in teacher training and there is no lack of researches that point out the obstacles that surround it and that suggest possible ways to overcome such obstacles. Using the methodological process of discursive textual analysis, this paper categorizes the complaints and dissatisfactions expressed by Chemistry teaching majors after the development of their supervised internship. After that, part of the literature of this field is reviewed so as to search for data that can help understand the reasons for the persistence of this kind of manifestations among the future teachers and to delineate actions that can more effectively face them. This paper concludes that this situation is motivated by conceptual and epistemological reasons and that overcoming it involves reorienting thinking and acting, not only those of the internship advisors, but also the supervisors', the other teaching major professors', the students', and the involved educational institutions'.

Keywords: Supervised internship. Teacher training. Chemistry.

RECEBIDO EM: 2/10/2018

ACEITO EM: 1º/4/2019

¹ Professor-adjunto vinculado à Faculdade de Educação da UFMG. Doutor e mestre em Educação (UFMG). Licenciado em Química (UFMG) e bacharel em Administração (UFMG). celiosilveirajr@yahoo.com.br

² Professora associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora e mestre em Educação e licenciada em Química (UFMG). Professora do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre/FaE/UFMG). Professora nos cursos de Especialização em Ensino de Ciências por Investigação no Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (Cecimig), na Licenciatura em Química presencial e a distância para as disciplinas de estágio e didática de ensino de Química. nilmasoares@yahoo.com.br

HÁ ALGO DE ERRADO COM OS ESTÁGIOS?

O estágio curricular supervisionado é etapa importante na formação de professores. Ele se encontra, de acordo com Magrone (2012), em um ponto nervoso da formação inicial. Para o autor, estudar o estágio é estudar ao mesmo tempo o que se tem denominado de formação inicial e de formação continuada de professores. Pesquisas realizadas apontam os nós que cercam o estágio e os possíveis caminhos para desatá-los. Atuando como orientadores de estágio em um curso de formação de docentes de Química para a Educação Básica, buscamos trilhar esses caminhos. Ainda assim, ao fim de seus estágios, deparamo-nos com queixas e insatisfações dos licenciandos que não são novas, pois há muito vêm sendo relatadas pela literatura da área. Neste trabalho valemo-nos dessas manifestações dos licenciandos para, revisitando parte da referida literatura, especialmente Pimenta (1994), Maldaner (2006), Schnetzler (2008) e autores da obra organizada por Calderano (2012a, 2012b), buscarmos os subsídios que nos ajudem a entender as razões da persistência das mesmas entre os futuros professores e buscarmos delinear ações que possam enfrentá-las mais efetivamente.

O CONTEXTO DE EXPLICITAÇÃO DAS VOZES DOS ESTUDANTES

Como professores orientadores vinculados a uma Faculdade de Educação, ministramos o componente curricular Estágio de Ensino de Química III a 16 licenciandos durante o segundo semestre do ano de 2016. Entre os objetivos traçados para esse componente estava o de propiciar aos estudantes uma inserção supervisionada nas realidades de ensino de Química em escolas da Educação Básica para que eles refletissem e agissem sobre essas realidades.

Este componente curricular contava com uma carga horária de 120 horas, das quais 75 delas deveriam ser desenvolvidas no chamado campo de estágio. Nesta etapa, caberia aos estudantes, em comum acordo com os professores supervisores, planejar e desenvolver atividades variadas de ensino e de avaliação, incluindo exposições dialogadas, atividades experimentais, demonstrações, trabalhos de investigação, exercícios, atividades em grupo, etc. Como a organização dos trabalhos é pensada em torno de projetos de ensino, nesse semestre acordamos com os estagiários a utilização da mediação docente de leituras de textos didáticos de ciências nas salas de aula em que estariam inseridos. A partir disso, e dadas as nossas experiências anteriores, esperávamos que a utilização dessa abordagem resultasse naturalmente no uso de outras abordagens caras ao processo de ensino e aprendizagem de Química e que já haviam sido discutidas com esses licenciandos ao longo do curso: atividades investigativas, relação entre ciência, tecnologia e sociedade, formação e desenvolvimento de conceitos, história e filosofia da ciência, etc.

Como orientadores desses estágios buscamos participar de todo o seu desenvolvimento junto aos estudantes, desde as escolhas das escolas de atuação, os contatos com os professores supervisores, as elaborações dos planejamentos de ensino, até as avaliações de todo o processo, incluindo idas às escolas nas quais os estágios foram

realizados. Ao final dos nossos trabalhos e discussões fizemos três questionamentos³ aos estudantes, com a intenção de captarmos, por escrito, as suas percepções sobre os estágios realizados e também sobre as suas formações docentes em geral:

1. De volta à Universidade, depois de realizado o estágio, uma questão me foi apresentada: Como foi a experiência de estágio? Muita coisa me ocorreu dizer, mas algumas são especiais e não posso deixar escapar o momento de dizer-las...
2. Se uma única sugestão minha viesse a se concretizar no curso de Licenciatura em Química dessa Universidade, eu gostaria que fosse a seguinte...
3. De tudo que aprendi em todos esses anos que aqui passei estudando para me tornar professor(a) de Química o que fica mesmo é...

DAS MANIFESTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

Tínhamos uma expectativa natural de que as respostas dadas envolvessem os estágios vivenciados, a formação e o trabalho docentes, e também que expressassem uma pluralidade de sentidos, necessariamente ligados às condições contextuais de seus produtores, mas também de nós, seus receptores, todos sujeitos histórico-sociais, e, por isso, dotados de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos e valorativos. De posse dessas respostas, buscamos fazer uma análise textual discursiva das enunciações produzidas pelos estudantes. De uma forma mais sistematizada, valemo-nos principalmente dos entendimentos de Moraes e Galiazzo (2007), segundo os quais

(...) a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção da compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 12).

De acordo ainda com os autores, a análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado “corpus”. Neste trabalho, o nosso *corpus* de análise foram as 48 respostas dadas pelos 16 licenciandos aos nossos três questionamentos. Feita a leitura dessas produções textuais, o primeiro elemento do ciclo de análise foi o correspondente à desmontagem dos textos. Da desconstrução dos textos surgem o que os autores chamam de unidades de análise. Assim, o processo de análise iniciou-se com a desconstrução dos textos e sua unitarização. Significou colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes das enunciações produzidas. Com isso, pretendeu-se conseguir perceber os sentidos desses textos em diferentes limites de seus pormenores. Isso feito, as manifestações produzidas pelos licenciandos acabaram por constituir, em suma, um mosaico de satisfações e insatisfações com o estágio, de esperanças e desesperanças com a futura profissão docente. São exemplos:

³ Questionamentos adaptados dos que foram feitos em anos anteriores a outros licenciandos pela professora Maria Emilia Caixeta de Castro Lima, a quem agradecemos pela cessão desses instrumentos.

Desde o primeiro estágio tenho percebido um grande avanço em minha formação. É preciso ter contato com a prática de sala de aula para poder ganhar experiência (*Estudante A*).

No primeiro estágio foi um pouco amedrontador. Uma experiência totalmente nova, pois foi a primeira vez como professora em uma escola de verdade, com alunos de verdade e problemas de verdade. Ao final do Estágio 3 uma certeza: essa é a profissão pra minha vida (*Estudante E*).

De modo geral, gostaria de relatar a minha frustração com os três estágios que fiz. (...) O professor supervisor deve ser mais bem preparado para nos receber e identificar nossas falhas. E por fim, falta um pouco de retorno da nossa atuação (*Estudante H*).

Houveram alguns problemas durante o estágio, principalmente com a dificuldade de comunicação com o professor da escola. A falta de relação entre o orientador e o professor deixa o estagiário em algumas situações desagradáveis (...) (*Estudante L*).

Todos esses anos me mostraram como a Química é uma ciência bela e aumentou ainda mais a minha vontade de ensinar Química, para estudantes de todas as idades (*Estudante M*).

Essa heterogeneidade nas respostas dos licenciados pode ser atribuída a uma série de fatores, entre eles os diferentes contextos de realização dos estágios e os diferentes níveis de experiência docente apresentados pelos licenciandos. Neste trabalho voltaremos a nossa atenção para aquelas manifestações que poderiam ser entendidas como queixas e insatisfações dos estudantes com o estágio supervisionado em particular, e com a formação docente, em geral. Por que a persistência da ocorrência desse tipo de manifestação? Como poderíamos enfrentá-la? A busca de respostas a essas perguntas nos guiou na revisitação que fizemos à literatura especializada. De forma a tornar essa busca mais sistematizada, identificamos nas manifestações consideradas dos estudantes as seguintes categorias⁴ de queixas:

1. O estágio não prepara adequadamente para o exercício da profissão docente.
2. Falta articulação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.
3. A formação docente tem muita teoria e pouca prática.
4. A profissão docente é pouco valorizada.

Há claras interfaces entre essas categorias, mas, nas seções seguintes, propomos discutir mais detidamente e separadamente cada uma delas, de forma a buscar subsídios para o estabelecimento de implicações para os sujeitos e para as instituições envolvidas com a formação docente.

⁴ Tomando por base Moraes e Galiazzo (2007), fizemos a desconstrução e unitarização de cada enunciado e agrupamos as ideias semelhantes por meio de categorias. Segundo os autores (p. 73), a categorização é um movimento de síntese que segue a unitarização, podendo encaminhar-se a partir de dois processos, um deles de natureza mais objetiva e dedutiva, e outro mais indutivo e mais subjetivo. O primeiro conduz às categorias denominadas *a priori*. Optamos pelo segundo processo, produzindo categorias emergentes e implicando uma construção gradativa do objeto de pesquisa.

O ESTÁGIO NÃO PREPARA ADEQUADAMENTE PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Espera-se muito que os estágios supervisionados contribuam para a formação e o exercício do ofício docente. Muitas vezes esses benefícios não se materializam. Isso fica evidenciado nas seguintes manifestações dos licenciandos:

Gostaria que os estágios fossem inseridos em períodos anteriores do curso. Só temos contato com a sala de aula muito no final do curso e acredito que se iniciássemos esse contato mais cedo poderíamos ser mais bem preparados para exercer nossa profissão (*Estudante A*).

Honestamente, hoje estou me formando com muitas dúvidas. (...) me sinto confusa neste momento de conclusão (...) (*Estudante D*).

[O que fica mesmo é...] O sentimento de que ainda tenho muito a aprender. (...) Durante os estágios muitos foram os profissionais que apareceram p/nos desmotivar, foi uma luta constante em busca de uma motivação (...) (*Estudante K*).

Existem algumas questões aprendidas nas aulas de estágio que passaram a ser de extrema importância para mim (...). Mas eu penso que existe uma distância muito grande ainda entre o que aprendemos ser uma boa aula e a nossa prática (*Estudante O*).

Para Pires (2012), ao estágio está sendo atribuído o papel de elo de salvação. Isso porque os cursos de Licenciatura não estariam conseguindo formar professores para dar conta da realidade do exercício do magistério. Com isso, conclui a autora, a responsabilidade do estágio fica muito grande. Para que, no entanto, servem mesmo os estágios? Concordamos com Pimenta (1994) quando afirma que a problemática a envolver os estágios tem a ver, também, com o entendimento sobre as suas finalidades e funções:

Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho (...). Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica” (PIMENTA, 1994, p. 21).

Ainda de acordo com esta autora, à primeira vista a relação teoria e prática seria bastante simples e estaria revestida de reciprocidade e complementaridade:

A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra (p. 99).

Para ela, é em razão desse entendimento que toda a responsabilidade pela prática na formação docente é atribuída às atividades de estágio. E por extensão, entendemos, é uma das razões que pode explicar o superdimensionamento de expectativas dos licenciandos em relação aos estágios quanto aos seus futuros desempenhos como professores. Caberia nos perguntarmos: O estágio é mesmo a parte principal da formação docente, e, por isso, devota-se tanto a ele um potencial sucesso ou fracasso no exercício profissional?

Calderano (2012a) afirma que é unânime, entre os autores da obra que organiza, a compreensão de que o estágio não é a parte principal do processo de formação, mas tampouco poderia ser considerado um procedimento e componente curricular de menor importância. De acordo com Silva e Schnetzler (2008), o estágio é um momento único da vivência escolar, não podendo, porém, ser considerado um apêndice nos cursos de formação docente. Esses são entendimentos com os quais comungamos.

O estágio não deve ser o principal e nem o menos importante, um acessório. Deveria ser uma atividade articuladora do curso, um eixo integrador da formação inicial de professores. Nesse sentido, Pimenta (1994) observa que o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade que pode servir às demais disciplinas, tornando-se, assim, uma atividade articuladora do curso. Para Pereira e Pereira (2012), é necessária uma estreita vinculação do estágio com os demais componentes do curso de formação de professores, de forma a se caracterizar como integrador da teoria/prática e eixo nuclear. Só assim, afirmam as autoras, podemos compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política, bem como individual e coletiva.

Menezes (2012) também vai nessa direção de considerar a prática e o estágio como eixos estruturantes do que denomina formação prática específica do professor, advertindo-nos, porém, da necessidade que há de uma tomada de consciência do futuro professor:

Porém, consideramos que essa formação só será efetiva se for acompanhada de um processo reflexivo de conscientização do licenciando sobre o processo que o torna professor. Essa conscientização implica numa apropriação de saberes, competências e práticas próprias do fazer educativo que só se revelam na escola, no dia a dia da sala de aula, na interação com os sujeitos que constituem o espaço escolar (MENEZES, 2012, p. 218).

Vejamos que o autor aborda também uma outra importante questão. Como estamos vendo, o estágio não pode ser considerado a parte principal e nem uma parte menos importante, mas sim um eixo estruturador da formação docente. Assim, ao estágio, sozinho, não pode ser atribuído o papel de “elo de salvação” dessa formação para o exercício profissional. Isso, contudo, tampouco pode ser atribuído ao curso de formação inicial como um todo, formação essa entendida como *centrada nas faculdades, universidades e institutos* (MENEZES, 2012, p. 219). A formação de um professor, acreditamos, extrapola a sua fase inicial, faz-se em diversos outros tempos, espaços e movimentos.

Para Pimenta (1994), o exercício da atividade docente requer preparo, preparo esse que não se esgota nos cursos de formação. Magrone (2012) vai no mesmo sentido, defendendo que a formação de professores é um processo que só se interrompe quando se renuncia ao ofício de ensinar. Também nesse sentido, de acordo com Maldaner (2006),

(...) a formação continuada é uma necessidade intrínseca à prática pedagógica, sempre mais complexa e de nível crescente de exigência de conhecimentos da qual a formação inicial não pode dar conta. (...). No que diz respeito à formação de professores, torna-se consensual a ideia de que ela deve ser contínua e continuada, muito além da graduação específica, mesmo em nível superior, em processos insti-

tucionalizados e de contínua avaliação, nas mais variadas formas de pesquisa e de investigação. Com isso passa-se a aceitar a idéia da complexidade da ação pedagógica em geral e da formação do professor em particular (p. 10, 17)

Diante disso tudo, podemos entender que as queixas dos estudantes em relação aos estágios, especificamente de que eles não os preparariam para o exercício da profissão docente, decorreriam da falta de uma maior compreensão sobre a função e finalidade que essas atividades formativas deveriam possuir. Quanto à concepção de que a preparação para o ofício docente extrapola os limites concernentes ao estágio, entendemos que podemos avançar mais no enfrentamento desse problema. Ainda que nós, professores orientadores de estágio, tenhamos uma maior compreensão sobre essa questão, o que é refletido nos objetivos das disciplinas/componentes curriculares que ministrarmos e nas discussões que fazemos com os licenciandos e com os professores supervisores de estágio, pensamos que poderíamos avançar mais ao deixarmos ainda mais explícito aos estudantes que o exercício do ofício docente vai além do estágio, vai além, inclusive, do próprio curso de formação inicial que esses estudantes estariam concluindo no momento de realização desses estágios. Uma discussão mais clara e franca com os estudantes sobre isso poderia contribuir para um enfrentamento mais crítico da questão da formação docente em seus aspectos mais gerais, inclusive quanto à requisitada função do estágio como atividade integradora do curso, discussão que esperamos fazer mais detidamente adiante neste texto.

Importante ainda destacar que, em nosso curso, temos envidado esforços no sentido de buscar uma maior integração dos professores que compõem os setores de Ensino de Química, um situado na Faculdade de Educação e o outro no Departamento de Química. Isso com o objetivo de pensarmos o curso de forma mais coletiva, especialmente quanto às chamadas disciplinas articuladoras dos conhecimentos específicos e dos pedagógicos, bem como quanto aos estágios, que buscamos tenham esse caráter essencialmente integrador tão desejado. Isso já tem surtido efeitos, em nosso entendimento: na reformulação das ementas e programas das disciplinas e demais componentes curriculares; na nossa participação no Núcleo Docente Estruturador do curso, acarretando em avanços na sua estrutura curricular; no planejamento e desenvolvimento conjunto de programas pelos professores dos dois setores de Ensino de Química; na antecipação da realização dos estágios pelos estudantes na nova estrutura curricular do curso; no aumento das disciplinas integradoras nesta estrutura; no debate mais qualificado das questões que envolvem o curso nos mais diferentes fóruns da universidade, especialmente no colegiado do curso. Ainda que os resultados dessas ações não sejam imediatos, importante é que elas demonstram que há espaços e tempos em nosso curso para a discussão e introdução das mudanças necessárias, e temos tentado ocupar esses espaços e aproveitar esses tempos.

FALTA ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas manifestações também encontramos o desejo dos licenciandos de que a Universidade se aproximasse mais da Escola Básica, e de que os professores orientadores dialogassem mais com os supervisores de estágio. Com isso haveria ganho tanto no

planejamento quanto no desenvolvimento das ações pensadas para os estágios e para uma aproximação dos objetivos mais gerais delineados para a formação e o exercício docentes:

Outra coisa importante é o deslocamento dos professores orientadores às escolas, de maneira a observar a realidade vivenciada pelos estagiários e também verificar *in loco* a realidade dessas escolas (*Estudante G*).

As aulas de estágio (...) deveriam ter maior participação do orientador na escola e também possuir escolas credenciadas que já saibam como funciona o estágio (*Estudante L*).

Ao meu ver, muita coisa fica mal-entendida pelo professor da escola que nos recebe (...), tanto dos objetivos que o estagiário busca alcançar no estágio, quanto falta de informação, ou seja, má formação do professor a respeito de uma boa prática em sala (*Estudante O*).

(...) acredito que deveria existir uma maior aproximação do professor da disciplina de estágio com o professor supervisor na escola. Muitas vezes o estágio não se processa conforme planejado porque o professor supervisor na escola não enxerga a importância do bom desenvolvimento do estágio na formação do licenciando (*Estudante P*).

Esse desejo dos estudantes vai ao encontro de propostas delineadas por estudiosos da questão. Magrone (2012, p. 7), prefaciando obra constituída por textos sobre o tema estágio curricular, observa que a ideia partilhada pelos seus autores é a de que o *bom desenvolvimento do estágio curricular no interior dos cursos de formação de professores* passa pelo *fortalecimento progressivo da articulação entre orientador, estudantes, professores, universidades e escolas*. Nesse mesmo sentido, a organizadora da obra entende que:

Também é unânime a visualização de uma tendência, frente ao estágio, de encará-lo como um trabalho coletivo que segue além do trabalho de um orientador, mas pressupõe a articulação entre os professores e entre a universidade e a escola, apoiando-se na busca de um trabalho cooperado entre alunos e professores (CALDERANO, 2012a, p. 13).

A autora entende ainda que, para isso se materializar, deveriam estar envolvidas disposições e tomadas de decisão reconhecidas e incorporadas pelas universidades, escolas, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nessa corrente vão também outros autores da obra. Para Pereira e Pereira (2012, p. 24), *estágios precisam se caracterizar como parte integrante das relações escola-universidade, teoria-prática, formando um verdadeiro elo de articulação entre elas e a própria realidade*. No entendimento de Pires (2012, p. 183), muitos licenciandos não veem os professores supervisores como agentes importantes do seu processo de formação, e isso, entendemos, pode ser um indicativo do que a autora aponta como sendo uma relação deficiente, a que ocorre entre universidade e escola. Para a autora, a universidade realmente não vai às escolas, distanciamento que pode ser um dos grandes dificultadores para a realização do estágio.

Ainda na citada obra, Menezes (2012) dedica-se mais detidamente ao tema, propondo um *modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado* na busca de uma aproximação mais efetiva entre a universidade, as escolas e os professores envolvidos

com o estágio. As Licenciaturas poderiam, assim, se aproximar de fato da realidade escolar, e estar-se-ia favorecendo o desenvolvimento dos saberes e competências necessários para uma prática educativa profissional. Nesse modelo, segundo o autor, *professores formadores, professores em formação e professores supervisores das escolas se unem em torno de um diálogo colaborativo em prol da formação profissional prática específica do professor* (p. 211). Fundamentando-se na teoria da ação dialógica de Paulo Freire, Menezes defende *as interações dialógicas como meio de promover o diálogo e estabelecer uma cultura de colaboração* (p. 212). Essa seria uma forma de se romper com a cultura do individualismo e do isolamento presentes na concepção da profissão docente e na forma como o estágio vem geralmente se organizando, completa o autor. Ele nos alerta, porém, que a instauração dessa colaboração dependeria muito da qualidade das interações a serem estabelecidas, entre escolas e universidade, entre os sujeitos professores, além da superação de diversos outros obstáculos, que teriam relação com as resistências inerentes à concepção da formação docente, ao entendimento da importância do estágio supervisionado, reconhecimento do trabalho dos professores supervisores.

Como estão hoje, enfatiza Menezes (2012), as atividades de estágio, concebidas na universidade e desenvolvidas nas escolas, não conseguem promover uma ação dialógica verdadeira. É com esse tipo de ação que há chances de se promover mudanças significativas na prática educativa, defende. Caso contrário, o risco na efetivação de um processo de “cima para baixo” está na violência de seu antidiálogo

(...) que impõe ao professor escolar o mutismo e a passividade. Que não reconhece sua contribuição na trans(formação) do licenciando. Que não oferece oportunidade para o licenciando desenvolver a consciência crítica, que liberta e possibilita ir além. Que não permite ao professor formador reconhecer a distância que o separa da realidade escolar (MENEZES, 2012, p. 230)

Como professores orientadores de estágio, também acreditamos na importância de uma construção coletiva para uma *reflexão na e sobre a prática* [que] *tem um papel preponderante no processo de conscientização que nos torna professores e professoras* (MENEZES, 2012, p. 217). Apoiando-nos na *exotopia* de Bakhtin (2011), entendemos que são os outros que nos complementam, justamente naquilo que nos seria inacessível. Assim, é na elaboração conjunta de planos, no desenvolvimento partilhado das ações e na socialização das reflexões sobre as lições vividas que todos crescemos com o processo. Acreditamos, pois, na importância do social na constituição dos sujeitos. Como, no entanto, materializar uma proposta de aproximação efetiva da universidade com as escolas da Educação Básica, de forma a atender aos anseios tanto nossos quanto dos estudantes e contribuir para a formação de todos os envolvidos?

Para Calderano (2012b), dentro de uma concepção de “docência compartilhada”, um caminho seria o da criação e consolidação de grupos de estudos constituídos por alunos em formação e por professores da universidade e das Escolas Básicas. Maldaner (2006) vai no mesmo sentido, propondo a criação de dois espaços novos na formação de professores de Química, mas que poderiam ser postos em prática em qualquer curso. O primeiro deles seria localizado no interior das universidades e constituído por um núcleo de pesquisa em Educação Química, reunindo instâncias diferentes e res-

ponsáveis pela formação docente, como os Institutos de Ciências Exatas e as Faculdades de Educação. O segundo espaço seria constituído a partir da criação de *Núcleos de Pesquisa e Estudos Dentro das Escolas*, nos quais:

Professores de escola seriam estimulados a se organizarem na forma de estudo e reflexão, como parte de atribuição de seu tempo de trabalho. Professores de Química da universidade, especialistas em educação de forma geral e alunos da Licenciatura participariam desses núcleos para que pudessem ser produzidos projetos coletivos de pesquisa voltados para os problemas de ensino e a formação profissional dos professores. Essa interação entre professores (...) e alunos (...) é benéfica para todos, pois permite abordar problemas crônicos de ensino e, ainda, implementar a idéia da pesquisa como princípio educativo na prática, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (MALDANER, 2006, p. 395).

Para o autor, a produção de conhecimento pedagógico dentro de um grupo de pesquisa na escola pode mudar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos e servir de indicativos para a formação de novos educadores. Importante ressaltar que esse modelo proposto pelos autores aproxima-se do que atualmente temos desenvolvido na Licenciatura em Química no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁵ em nossa Universidade. E uma das manifestações de nossos licenciandos se fazia exatamente no sentido de uma desejada maior aproximação entre o modelo do Pibid e o estágio:

Acredito, apesar de não ter participado, que projetos como o Pibid (...) poderiam ser uma fonte de inspiração para aperfeiçoar o estágio (*Estudante H*).

Nóvoa (2016) também advoga um modelo que tem, entendemos, as premissas requeridas pelos outros autores e que estão presentes no Pibid, mas vai além, sem não antes fazer duras críticas à universidade. Para ele, a universidade apresenta problemas: historicamente, pouco se preocupou com a Educação Básica; nunca se preocupou com a transição entre a formação e o exercício da profissão docente; quase não se importa com a formação continuada e as pesquisas que faz pouco têm a ver com os professores e não são feitas com eles. Questiona se as universidades vão assumir de fato os seus papéis quanto à profissão docente com o mesmo compromisso que se tem com os estudantes das Faculdades de Medicina e de Engenharia. E responde que sim, que seria possível, caso fosse adotada uma *Perspectiva de Formação em Residência Docente*. Para tanto duas condições deveriam ser asseguradas: 1) haver um lugar dentro da universidade (não é algo físico, arquitetônico, um prédio) que agregasse todos aqueles que queiram dedicar-se à missão de formar professores; 2) esse lugar não deveria reproduzir a lógica universitária, devendo ter a presença de universitários, professores, escolas, pesquisadores, etc.

⁵ De acordo com o site da Capes, fundação do MEC, o Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola. (disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 27 fev.2017).

Para o autor, esse seria um terceiro lugar, em certo sentido o que representam os hospitais universitários para os estudantes de Medicina. Seria uma casa do conhecimento, dos professores, profissional, universitária. Uma casa comum, da formação e da profissão. Um lugar institucional e comum que seria o *locus* da discussão dos problemas da inserção nas escolas, da socialização, da colaboração com os outros colegas, da integração com o espaço escolar, do trabalho com a comunidade. Um lugar de convergência, ponto de ancoragem, que precisa dos outros e de seus compromissos.

Pois bem, finalizando esta seção, gostaríamos de lembrar que Silva e Schnetzler (2008) defendem a necessidade do estabelecimento de uma agenda para que os estágios se transformem em um tempo decisivo de metamorfose na formação docente. Essa agenda passaria pela definição dos papéis das escolas, dos professores da Educação Básica, dos licenciandos, e da organização dos tempos e espaços, ou seja, estamos falando de uma agenda cuja construção passa necessariamente por uma maior aproximação e melhor articulação entre universidade e escolas da Educação Básica, desejos dos nossos estudantes e dos autores revisitados. Eles apontam esse caminho como uma das soluções para os problemas que envolvem os estágios. Nós, como professores orientadores, temos consciência disso e agimos no sentido de também atingir esses objetivos, seja indicando *campos de estágio* onde os licenciandos encontrarão professores supervisores que conhecemos e que comungam de nossas concepções sobre a formação docente, professores esses que muitas vezes também estão diretamente envolvidos na formação docente inicial e continuada, atuando muitas vezes como nossos parceiros em diferentes projetos; seja visitando as escolas, conversando com os professores supervisores sobre as nossas intenções com as atividades formativas propostas, conhecendo o contexto vivenciado por esses professores, colocando-nos à disposição deles para o estreitamento desses contatos; seja orientando os nossos licenciandos no sentido de que as suas atividades nas escolas, as suas intervenções, as suas posturas, fossem sempre resultado de uma discussão e reflexão coletiva tanto conosco quanto – principalmente – com os professores supervisores de estágio. Nessas ações, esperamos não só estar respeitando os sujeitos envolvidos como também implicando-os na responsabilidade de participar desse complexo processo que é o da formação docente. Afinal, como afirma Bakhtin (2010, p.96, 99), *não há álibi para a existência humana*.

Aqui, obviamente, também entendemos que podemos avançar mais, seja dando maior visibilidade a essas nossas ações individuais e discutindo-as com os licenciandos, seja transcendendo-as. Concordando com a literatura abordada, acreditamos nos benefícios que ações mais institucionalizadas poderiam trazer. Elas se somariam aos nossos esforços e redundariam em ganhos de escala. E, em nossa Universidade, ações dessa natureza têm sido gestadas e progressivamente instituídas, contando com a nossa participação nas discussões quanto ao formato, indicação de escolas e professores que poderiam ser convidados a participar, reflexões sobre os primeiros resultados obtidos e expectativas para o futuro. Batizado de Programa de Integração do Ensino Básico com o Ensino Superior (Piebes), ele está sendo capitaneado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade e em sintonia com a Secretaria de Educação do Estado. Em síntese, ele busca envolver todos os professores orientadores de estágio em *uma atuação*

ção planejada de modo contínuo em um conjunto de escolas, articulando estágio, pesquisa e extensão. A partir de excerto da comunicação (não publicada) feita a esses professores, podemos entender mais claramente os objetivos do programa:

PROJETO Piebes 2017/18/19. (...) dentro das condições de cada Unidade da UFMG e de cada Professor Orientador de Estágio, de forma articulada com as Escolas, queremos: desenvolver bons estágios para os licenciandos, articular as ações desses estágios sempre que possível; propor atividades de extensão, atividades de formação continuada e de pesquisa. (...) estamos propondo a seleção de 40 a 60 escolas de Belo Horizonte (...), a serem indicadas pelos professores orientadores de estágio. Isto significará para os orientadores de estágio a priorização na indicação para os seus alunos estagiários das escolas do Piebes no período de três anos. Juntamente com as equipes das Escolas, estamos pensando em organizar nossas ações coletivamente, formando uma dupla de Professores da Universidade para cada três escolas (...). Nessa proposta, todos os professores que participarem indicarão com prioridade as escolas para seus alunos, assim como para seus projetos de extensão e pesquisa, pois acreditamos que gradativamente isto será possível dado o grande número de Escolas. (...) O que queremos? Qualificar os estágios dos nossos licenciandos com o contato com os professores já se mostra possível e necessário, estabelecendo-se um diálogo sobre os múltiplos aspectos que envolvem a prática de ensino. Desenvolver estudos de temas de interesse da escola e também projetos, conforme o desenvolvimento dos contatos se mostre necessário. Projetos articulados entre as áreas, tratando de questões que têm desafiado a Escola, serão fontes de formação e produção de conhecimentos.

Acreditamos, pois, nos frutos de ações institucionalizadas como as do Piebes podem trazer. Ainda que muitas questões precisem ser debatidas e equacionadas – uma delas é a da contrapartida aos professores supervisores que recebem os nossos licenciandos, nos moldes, por exemplo, do Pibid – entendemos que o *caminho se faz caminhando*, como consta no título da obra de Horton e Freire (2003).

A FORMAÇÃO DOCENTE TEM MUITA TEORIA E POUCA PRÁTICA

Na primeira categoria em que reunimos as manifestações dos licenciandos estivemos às voltas com dúvidas relacionadas à capacidade de exercício da profissão docente. Naquele momento eram queixas relacionadas especificamente aos estágios, mas também houve manifestações análogas, só que dirigidas de forma mais geral ao curso como um todo. Reclamações quanto à estrutura curricular e à própria concepção do curso, que poderia ser, na opinião dos estudantes, mais direcionado à Licenciatura:

[Eu gostaria] Que fosse dada mais atenção aos aspectos didáticos associados ao ensino de Química, ou seja, que a carga horária de disciplinas da educação fosse aumentada em detrimento de algumas disciplinas da Química “dura”, que em nada contribuem para o trabalho do professor em salas de aula dos ensinos fundamental e médio (*Estudante G*).

[Eu gostaria] Que pudéssemos praticar mais. Porque diferente das outras profissões não teremos alguém nos supervisionando quando estivermos atuando, ou seja, o que não aprendemos vamos aprender sozinhos e podemos cometer muitos erros que podem permanecer ao longo de toda carreira (*Estudante H*).

Eu gostaria que este curso tivesse uma grade curricular realmente voltada para a Licenciatura, que o curso nos ensinasse a dar aula, que pudéssemos trabalhar este aspecto do início ao fim do curso (*Estudante K*).

[Eu gostaria] (...) de termos mais matérias para o ensino de Química. Nos ensinar mais sobre aulas teóricas, dialógicas, experimentais, inclusivas, contextualizadas, etc... (...) Fica também uma sensação de que recebi muito conteúdo (ICE) e vi muito pouca aplicação disso na minha vida acadêmica (*Estudante N*).

A demanda por cursos de formação de professores “mais práticos e menos teóricos” não é nova, e vem sendo apontada por estudos na área, em particular na de Educação em Química. Bonadiman e Leal (2012) argumentam que, nos grupos focais que organizaram com licenciandos de Química, uma das questões mais discutidas foram as influências do currículo na formação, em especial a relação entre teoria e prática e a relação entre Bacharelado e Licenciatura. O sentimento detectado pelos autores junto a esses estudantes é similar ao que encontramos nas manifestações expressas pelos nossos licenciandos: a de que o conhecimento da Química, característica básica do Bacharelado, é aprendido em profundidade pelos alunos, em detrimento dos saberes da formação profissional de professores. Entendem os autores que aos licenciandos, após estudar Química de modo bacharelesco, cabe o esforço de transpor didaticamente o conteúdo para o Ensino Médio.

Menezes (2012) alerta que os cursos de formação inicial de professores normalmente ocupam-se do domínio do conhecimento do ensino, deixando de lado o desenvolvimento das competências, práticas e saberes que estão no domínio do saber profissional docente. Nesse contexto, no qual o desenvolvimento sobre o conhecimento dos conteúdos conceituais estaria bem estabelecido nos cursos de formação docente, perguntamos: 1) Só eles bastam? 2) A quem caberia desenvolver o conhecimento pedagógico sobre esses conteúdos conceituais e as demais competências, práticas e saberes necessários ao exercício do ofício docente? Schnetzler (2006) e Silva e Schnetzler (2008) abordam essa questão, assim como Maldaner (2006). Para ele, a formação pedagógica acaba por não se “encaixar” sobre a base inicialmente construída nos cursos de formação:

Enquanto os professores universitários ligados aos departamentos e institutos das chamadas ciências básicas mantêm a convicção de que basta uma boa formação científica básica para preparar bons professores para o Ensino Médio, os professores da formação pedagógica percebem a falta de uma visão clara e mais consistente dos conteúdos específicos, por parte dos licenciandos, de tal maneira que lhes permita uma reelaboração pedagógica, tornando-os disponíveis e adequados à aprendizagem das crianças e adolescentes. O ensino de disciplinas que visam à formação pedagógica, como a Psicologia, Sociologia, Metodologias, Didática, Legislação e Prática de Ensino, não se “encaixam” sobre aquela “base” de ciências básicas construída na outra instância acadêmica (...) (p. 44).

Para o autor, a preocupação fundamental que se tem é com a formação nos conteúdos da Química, não importando o contexto em que eles poderiam ser significativos. No seu entendimento, com o qual concordamos, é diferente saber os conteúdos de Química, por exemplo, em um contexto de Química, de sabê-los em um contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico: *ausente a perspectiva pedagógica*.

gica, o professor não saberá mediar adequadamente a significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem de seus alunos. Interessante registrar que esse desejo de uma formação “mais contextualizada” aparece nas manifestações de nossos licenciandos já apresentadas e também nas seguintes:

Embora o curso de Química tenha um caráter predominantemente técnico nos 7 semestres iniciais seria muito mais interessante (...), desde o início, uma abordagem do cotidiano (*Estudante E*).

Acredito que o curso deveria ter mais disciplinas de Química voltadas para os futuros professores, como uma Química Geral voltada para o Ensino Médio com a possibilidade de ter discussões a respeito das formas de abordagem e até mesmo de conceitos. Focar menos em matérias de nível de dificuldade alto e voltar mais para a Licenciatura (*Estudante L*).

Ainda para Maldaner (2006), é essa separação da formação em instâncias universitárias que tem impedido de se pensar os cursos como um “todo”:

Espera-se, em uma das instâncias da universidade, que a formação pedagógica dê conta da formação prática do professor, como se fosse possível separar toda uma carga de trabalho pedagógico a que o estudante é submetido, de forma tácita ou não-intencional, em disciplinas de formação geral e de conteúdo específico dentro dos cursos das Licenciaturas, geralmente acoplados aos cursos de Bacharelado, ao menos nas grandes universidades (MALDANER, 2006, p. 44-45).

Diante desse quadro, de dissociação entre teoria e prática, como podemos pensar os cursos de formação docente em geral, e os estágios supervisionados, em particular? Como vimos, um caminho é o de se pensar o estágio como atividade integradora do curso, discussão anunciada e que esperamos retomá-la aqui. Para Pereira e Pereira (2012), é importante que o estágio se transforme em eixo de articulação entre os conteúdos dos cursos de formação e o conhecimento da realidade da sala de aula da escola básica. As autoras concordam que é preciso atribuir aos estágios um estatuto epistemológico que supere a sua tradicional redução à atividade prática instrumental. E avançam, no sentido de entender que o estágio não pode ser considerado como atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis*⁶ docente, ou seja, como atividade de transformação da realidade docente:

É importante que o estágio se concretize como um momento de aproximação da realidade estudada, num esforço de compreensão crítica. Esse exercício de reflexão vai supor uma inserção profunda nessa realidade, buscando identificar fatores determinantes e/ou intervenientes, e vai exigir a busca de respaldo teórico no conteúdo de todas as disciplinas do curso, articulando-as (PEREIRA; PEREIRA, 2012, p. 31).

É na obra de Pimenta (1994) que vamos encontrar um estudo mais sistemático sobre a *práxis* docente. Afirma a autora que, na formação de professores, há uma cisão entre teoria e prática, não sendo raro *professores e alunos clamarem por “mais prática”, uma vez que consideram os cursos “muito teóricos”* (p. 52, 64). Também que essas

⁶ Para Vázquez (1986, p. 241), *práxis* é *atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro*.

aspirações por “mais prática” frequentemente têm sido direcionadas ao estágio supervisionado. Nada diferente do que vimos nas manifestações dos nossos licenciandos, mais de duas décadas após os escritos citados. E a autora nos provoca com uma série de questionamentos. *O que significa “prática”? Qual o conceito de prática (e de teoria) está presente na fala de professores e alunos? Como este conceito tem sido entendido e praticado nos cursos de formação de professores? Qual a influência da “prática” na formação? Os professores precisam de “mais prática” ou “mais teoria”? Ou de ambas?* Ela mesma nos responde:

Quando os alunos (...) reclamam que os cursos são teóricos, é preciso ler estes reclames como denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício profissional, porque não toma como referência do seu currículo teórico (no qual se inclui o estágio) as necessidades que a escola-campo está colo-cando. Não se trata, portanto, de responder “com mais prática” e “menos teoria”. O curso não forma adequadamente porque é fraco teórica e praticamente. Isto é, não assume a formação de um profissional para atuar na “prática social” (PIMENTA, 1994, p. 65).

Valendo-se de Freitas (1992, p. 96), Pimenta (1994) descreve que a questão não é a de aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa, e sim de adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação docente. Ela defende que o estágio não seja considerado o polo prático do curso, nem que esse último assuma o lugar da prática que o aluno exercerá quando for profissional. Ao contrário, o estágio deveria ser considerado uma *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*. O estágio deveria ser tido como uma aproximação à prática, consequente à teoria estudada no curso que, por sua vez, deveria se constituir numa reflexão sobre a realidade da escola e a partir dela. O curso, dessa forma, seria a teoria sobre a prática docente e se tornaria tão mais formador quanto as suas disciplinas/componentes curriculares todas tivessem como ponto de partida a realidade escolar.

O que se defende é uma visão de unidade entre a teoria e a prática, não como uma identidade, mas como uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática como componentes indissociáveis da *práxis* (CANDAU; LELIS, 1983 *apud* PIMENTA, 1994, p. 67). Segundo Pimenta:

Traduzindo essa visão de unidade entre teoria e prática para a educação, afirmam as autoras que o fazer pedagógico, “o que ensinar” e “como ensinar”, deve ser articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a *unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo* (1994, p. 67).

A *atividade teórica*, continua Pimenta (1994), é a que pode possibilitar o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Para essa transformação, porém, não é suficiente a *atividade teórica*; é preciso atuar praticamente. Por sua vez, a prática não fala por si mesma, exigindo uma relação teórica com ela, fechando-se assim o ciclo da indissociabilidade entre teoria e prática – como *práxis*. Para a autora, a *atividade docente* é *práxis*, ou, dito de outra forma, é uma *atividade prática* na qual está presente a *unidade teoria e prática*:

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico-prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (PIMENTA, 1994, p. 83).

Pimenta (1994) conclui as suas reflexões sobre a práxis docente entendendo que tanto o curso de formação quanto o estágio não são a práxis do futuro professor, e sim são atividades teóricas de conhecimento da realidade e de definição de finalidades. São, na verdade, instrumentalizadores da práxis do futuro professor. Tratando especificamente do estágio, a autora concebe-o como uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas. Aponta-nos que um caminho para a ampliação da unidade entre a teoria e a prática no trabalho dos sujeitos envolvidos na formação de docentes seria o da promoção da reflexão pedagógica-didática. Hoje, esta estaria precariamente presente, sendo evidência disso a maneira como o currículo da maioria dos cursos está constituído: por *um somatório desarticulado de disciplinas, sem clareza de que se está formando um professor para uma dada realidade escolar* (p. 186).

A reflexão na formação docente também é solução corroborada por outros autores. Para Schnetzler, apresentando a obra de Maldaner (2006), podemos aprender que é possível, que é viável a formação do professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática:

(...) não basta ao professor ter um compromisso social, detectar as deficiências do seu ensino, as necessidades dos seus alunos. É necessário buscar a integração dos conhecimentos teóricos com a ação prática, explicitar os saberes tácitos que a embasam, num contínuo processo de ação-reflexão-ação que precisa ser vivenciado e compartilhado com outros colegas (SCHNETZLER, 2006, p. 15).

Para o próprio Maldaner (2006, p. 88), pensar o professor como pesquisador em uma prática reflexiva na ação e sobre a ação pode contribuir para a superação da *dicotomia, própria da racionalidade técnica, que concebe alguns profissionais como produtores de conhecimentos e outros que o aplicam*, ou seja, onde existe um distanciamento entre a teoria e a prática.

Pois bem, iniciamos esta seção registrando a demanda de nossos licenciandos por mais prática e menos teoria nos cursos de formação. Ao revisitarmos a literatura sobre o tema, constatamos que o problema não é o de mais prática e de menos teoria, ou o contrário. O que é preciso fazer é *adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação docente*. Isso passaria pela busca da indissociabilidade entre a teoria e a prática por todas as disciplinas/componentes curriculares do curso, por uma mudança de estatuto epistemológico geralmente atribuído aos estágios e aos cursos de formação e pelo aumento da reflexão didático-pedagógico no desenvolvimento dos cursos de formação de professores.

Na condição de professores orientadores de estágio, entendemos que contribuímos para a realização desses objetivos almejados: seja por conta das intenções de nossas aulas, ou das discussões nelas feitas, seja por conta de nossas pesquisas e orientações de pesquisas de nossos licenciandos, seja em razão das contribuições que estamos dando ao processo de reformulação dos cursos de Licenciaturas que estão em curso no âmbito de nossa Universidade, seja ainda por conta de nossas atuações no Colegiado do Curso de Licenciatura em Química, sediado não em nossa Faculdade de Educação, mas sim no Instituto de Ciências Exatas. Também entendemos, no entanto, que podemos avançar mais, intensificando essas nossas ações, bem como discutindo mais profundamente com os nossos licenciandos essas questões que envolvem o estágio em particular, e o curso de formação docente, em geral.

A PROFISSÃO DOCENTE É POUCO VALORIZADA

Vimos até agora discutindo a formação para o exercício da profissão docente, mas são recorrentes as decepções dos licenciandos com os quais temos contato em relação à pouca valorização que esta profissão tem. Questão que também não é nova, ela também apareceu nas manifestações por escrito dos estudantes:

Dar aula é uma profissão cruel, é ter que se motivar a cada dia para não cair na rotina. Quando escolhemos uma profissão é claro que escolhemos pelo amor, mas assim como todo profissional também queremos crescer financeiramente (*Estudante K*).

Ser professor vai muito além do que uma sala de aula e um quadro. Essa profissão apesar de ser pouco valorizada é uma função muito bonita e que exige muito preparo e dedicação (...). É preciso sempre se atualizar e renovar, buscando não ser levado pelo sistema (...) (*Estudante L*).

Que relações podemos estabelecer entre a formação docente e a pouca valorização do ofício docente? Como as reflexões que pudermos construir sobre esse problema da desvalorização do ofício podem ser revertidas a favor de mudanças na formação dos docentes? Buscando responder a essas questões revisitamos, como já vínhamos fazendo, parte de trabalhos que cuidaram dessa temática.

Para Maldaner (2006), a profissionalização do professor é requisito básico para a melhoria educativa em todos os níveis. Puentes, Aquino e Quillici Neto, em artigo de 2009, esclarecem que as pesquisas sobre *profissionalização docente* haviam crescido expressivamente nos últimos 20 anos, na esteira de um movimento de reivindicação do *status* profissional para os profissionais da educação! Por mais paradoxal que essa reivindicação possa parecer, como docentes, sabemos e sentimos as consequências da falta desse *status*, mas como tê-lo reconhecido?

Para Cunha (2004 *apud* PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO (2009), o reconhecimento da condição profissional para a atividade do professor passa pela assunção da perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos. Gauthier *et al.* (1998) já apontavam nessa mesma direção ao destacarem que a reflexão a respeito da formação de professores e da profissão docente deveria considerar o que os autores denominam como o “próprio cerne da problemática do ensino”: *caracterizar a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério* (p. 14).

Muitos trabalhos já foram produzidos tomando como seus objetos de pesquisa esse conjunto de conhecimentos, competências e habilidades. Puentes, Aquino e Quiillici Neto (2009) analisaram uma parte das pesquisas sobre as classificações/tipologias dos conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência realizadas nos anos 80 em diante. Concluíram que era muito similar o significado conceitual dos termos empregados para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor. Em todos os trabalhos selecionados a profissionalização da docência compunha-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências.

Uma das pesquisas estudadas pelos autores correspondeu à de Gauthier *et al.* (1998). Aqui, nos valeremos dela para continuarmos nossas reflexões sobre a formação docente e a falta de valorização profissional da atividade docente. Para eles, ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo: *mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo* (p. 20). Nesse sentido, entendem como essencial refletir sobre certas ideias preconcebidas que impedem o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo e prejudicam o processo de profissionalização do ensino. Em suma, as ideias preconcebidas seriam as seguintes em relação ao ofício docente: basta conhecer o conteúdo; basta ter talento; basta seguir sua intuição; basta ter experiência; basta ter cultura.

Assim, Gauthier *et al.* (1998) entendem que contribuiríamos para tirar o ensino da espécie de cegueira conceitual em que se encontra. Os autores defendem que, na verdade, temos sim um ofício “feito de saberes”, uma concepção segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor em seu ofício: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica. Em suma, as descrições desses saberes e de como os professores os mobilizam e em quais sentidos seriam as constantes no Quadro 1.

Quadro 1 – Saberes mobilizados pelo professor em seu ofício

Saberes	Descrição
Disciplinares	Correspondem às diversas áreas do conhecimento. O professor não produz o saber disciplinar, mas se vale dele para ensinar. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo, visto que não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. Juntamente com outros saberes, ele faz parte do reservatório de saberes disponível.
Curriculares	A escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num <i>corpus</i> que será ensinado nos programas escolares. O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar.
Das ciências da educação	Todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que o informam a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral: noções sobre o sistema escolar, sobre a evolução da profissão, sobre o desenvolvimento da criança, sobre a violência entre jovens, sobre a diversidade cultural, etc.
Da tradição pedagógica	É o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores. Concepção prévia do magistério.
Experienciais	A experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Nesse sentido, um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar sua maneira de agir.
Da ação pedagógica	É o saber experencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino.

Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (1998, p. 29).

Dado todo esse exposto, que denota com clareza a complexidade envolvida no exercício da profissão docente, nos perguntamos: As referidas ideias preconcebidas que formam o entendimento de que o ofício docente é desprovido de saberes poderiam estar, inclusive, no bojo de nossos cursos de formação docente? E assim poderiam até justificar algumas das manifestações feitas pelos nossos licenciandos? Nossas experiências, infelizmente, nos obrigam a responder afirmativamente à questão. Especificamente em relação à formação docente em Química, Schnetzler (2006) aponta a ingenuidade comum que há em se assumir a tarefa docente como um simples transmitir de informações químicas, e de que ensinar é fácil, bastando saber o conteúdo e empregar algumas técnicas pedagógicas. Esse quadro só aumenta a nossa responsabilidade em tentar desarticular essas preconcepções, seja intramuros nos cursos de formação docente ou fora deles.

CAMINHOS QUE PODERIAM SER TRILHADOS

Neste trabalho descrevemos queixas de licenciandos de Química expressas ao fim de suas intervenções nas escolas da Educação Básica e de nossas atividades e discussões na Universidade no âmbito da última etapa de seus estágios supervisionados.

Essas queixas diziam respeito aos estágios em particular (não preparam para o ofício docente e não há articulação entre a Universidade e as escolas da Educação Básica), ao curso de formação docente em geral (tem muita teoria e pouca prática) e ao ofício docente (não é valorizado). Vimos que elas não eram reclamações inéditas, uma vez que já vinham sido relatadas por trabalhos que revisitamos. Buscamos nestas pesquisas entender as origens da persistência das manifestações e encontrar possíveis maneiras de enfrentá-las.

Concluímos que esse quadro é motivado por razões de ordens conceitual e epistemológica. Dito de outra forma, entendemos que esse tipo de manifestação tem como causa uma atribuição conceitualmente equivocada de estatutos epistemológicos para os estágios e para a formação docente como um todo. E, em suma, poderíamos afirmar que os caminhos para enfrentar essas razões e para reverter esse quadro envolveriam a manutenção de ações que já desenvolvemos como orientadores de estágio, mas que também passariam por avanços a serem buscados pelo conjunto dos sujeitos envolvidos na formação docente:

- A. Explicitar as finalidades e funções do estágio. O estágio não deve ser o principal e nem o menos importante, um acessório no curso de formação docente. Deveria ser uma atividade articuladora do curso, um eixo integrador da teoria/prática da formação inicial de professores.
- B. Atribuir aos estágios um estatuto epistemológico que supere a sua tradicional redução à atividade prática instrumental, considerando-o não como atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente.
- C. Refletir sobre a formação de um professor, que extrapola a sua fase inicial, a do curso de formação inicial, fazendo-se em diversos outros tempos, espaços e movimentos.
- D. Buscar o fortalecimento progressivo da articulação entre os professores orientadores, os professores supervisores, os professores em formação (estudantes), os demais professores do curso, enfim, buscar um maior trabalho colaborativo entre as universidades e as escolas.
- E. Definir claramente, no âmbito dos estágios e da formação docente, os papéis das escolas, dos professores da Educação Básica, dos orientadores, dos licenciandos e da organização dos tempos e espaços.
- F. Articular estágio, pesquisa e extensão nas ações dos licenciandos junto às escolas de Educação Básica.
- G. Desenvolver no curso de formação, como um todo, as competências, práticas e saberes que estão no domínio do saber profissional docente. O curso se tornará tão mais formador quanto as suas disciplinas e demais componentes curriculares tiverem todos a realidade escolar como ponto de partida.
- H. Não dissociar teoria e prática nos cursos de formação docente. Ter uma visão de unidade entre a teoria e a prática, não como uma identidade, mas como uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência.

-
- I. Aumentar a reflexão pedagógica-didática no interior dos cursos de formação docente, de forma a evitar que ele se constitua como um mero somatório desarticulado de disciplinas e outros componentes curriculares, sem clareza de que se está formando um professor para uma dada realidade escolar.
 - J. Promover a formação de um professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática, de forma a superar a dicotomia, própria da racionalidade técnica, que concebe alguns profissionais como produtores de conhecimentos e outros como os que o aplicam.
 - K. Reivindicar *status* profissional para os profissionais da educação. O reconhecimento desta condição para a atividade do professor passa pela assunção da perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos.

As propostas que anteriormente descrevemos também não são inéditas, já tendo sido apontadas em vários outros trabalhos anteriores, no entanto a persistência de algumas manifestações de nossos licenciandos, também presentes nos referidos trabalhos, e que podem ser um indicativo do pensamento de licenciandos de outros cursos e universidades, mostra-nos ainda mais a importância de tentarmos caminhar no sentido da promoção dessas propostas. Um caminhar que sabemos não será sem o enfrentamento de obstáculos, mas do qual não podemos nos afastar.

Por fim, em relação especificamente à formação docente em Química, e dialogando com a literatura que revisitamos, entendemos importante manter e aprimorar as nossas ações no sentido de os estágios serem pensados em termos de projetos de ensino que buscam integrar de forma articulada os conhecimentos específicos da Química e os conhecimentos pedagógicos necessários para a mediação do processo de ensino e aprendizagem na Escola Básica. Um projeto de ensino que utiliza, por exemplo, a mediação docente de textos didáticos de Química exigirá um esforço que vai além dessa abordagem ou ferramenta, sendo necessário para a sua efetiva utilização uma articulação com as didáticas, com as instrumentações para ensino, com as disciplinas, com os conhecimentos específicos, etc. Nesta proposta, os estágios servem às outras disciplinas e componentes curriculares do curso, articulando-os. Assim, entendemos, os estágios, transformados em atividades teóricas (em que teoria e prática encontram-se indissociáveis), deixam de ser apenas um cumprimento formal de requisito legal e passam a fundamentar teoricamente a atuação desse futuro docente de Química, que, assim, terá condições de transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: João e Pedro Editores, 2010.
- BONADIMAN, H. L.; LEAL, M. C. Formação docente e currículo na perspectiva de estagiários de uma licenciatura em química. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- CALDERANO, M. A. Estágio curricular: formação inicial, trabalho docente e formação contínua. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012a.

- CALDERANO, M. A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012b.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, (55): 12-18, nov./dez. 1983.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- FREITAS, L. C. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). *Formação de professores – pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. p. 17-37.
- HORTON, M.; FREIRE, P. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MAGRONE, E. Prefácio. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MENEZES, P. H. D. Formação profissional prática específica do professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- NÓVOA, A. *Perspectiva de formação em residência docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2016. Palestra realizada em 9 de junho de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sm1z2JN-m20>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- PEREIRA, R. C. B.; PEREIRA, R. O. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIRES, F. C. O. O papel do professor orientador na efetiva-ação do estágio: múltiplas visões. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista [on-line]*, Curitiba: Editora UFPR, n. 34, 2009. p. 169-184.
- SCHNETZLER, R. P. Apresentação. In: MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Revista Química Nova*, São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, v. 31, n. 8, 2008.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Praxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ANÁLISE DO PERFIL DIDÁTICO-METODOLÓGICO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA

Ana Maria de Souza¹
Sandra Inês Adams Angnes Gomes²
Marilei Casturina Mendes Sandri³

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com acadêmicos concluintes do curso de Licenciatura em Química de uma instituição de ensino superior pública, no âmbito da disciplina de Prática como Componente Curricular V. O trabalho visou a traçar o perfil didático-metodológico dos acadêmicos a partir da análise de Sequências Didáticas (SDs) por eles elaborados. Foram analisadas quatro SDs produzidas em duplas por 8 (oito) acadêmicos. A análise foi realizada empregando como parâmetro os Modelos Didáticos propostos por Garcia-Perez (2000), adaptados por Sandri (2016). Isso permitiu identificar o perfil didático-metodológico dos acadêmicos para as dimensões por que ensinar, o que ensinar, relação professor/aluno, como ensinar e avaliação. Os resultados mostram que o grupo G1 apresenta características que o situam predominantemente no perfil abrangente, enquanto o grupo G2 apresenta características distribuídas entre o perfil intermediário e abrangente. O grupo G3 manteve-se em quase todas as dimensões sob o perfil tradicional, ao passo que o grupo G4 situou-se quase exclusivamente no perfil intermediário. Nessa perspectiva é possível considerar que estes sujeitos estão vivenciando um processo de rompimento com suas experiências formativas e buscando construir uma identidade que tende a uma abordagem de ensino mais crítica, problematizadora e emancipatória.

Palavras-chave: Ensino de Química. Formação de professores. Sequências didáticas. Perfil didático-metodológico.

ANALYSIS OF THE DIDACTIC-METHODOLOGICAL PROFILE OF GRADUATING STUDENTS IN CHEMISTRY

ABSTRACT

This scientific paper presents the results of a research carried out with graduating students of the licentiate course in Chemistry from a public university, in the subject of Practice as a Curricular Component V. The study aimed to draw the didactic-metodological profile of the academics by the analysis of didactic sequences (DS) elaborated by them. It was analyzed 04 (four) DS that were elaborated in pairs by 08 (eight) students. The analysis was carried out by using as a parameter the Didactic Models proposed by Garcia-Perez (2000) that were later adapted by Sandri (2016). This allowed to identify the didactic-methodological profile of the academics for the dimensions of why teaching, what to teach, teacher/student relationship, how to teach and evaluation. The results show that the G1 group presents characteristics that place it predominantly in the comprehensive profile, while the G2 group presents characteristics that are distributed between the intermediate and comprehensive profile. The G3 group remained in almost all dimensions under the traditional profile, whereas the G4 group was almost exclusively in the intermediate profile. In this perspective, it is possible to consider that these students are experiencing a process of disruption with their formative experiences and they are seeking to build an identity that tends to be a more critical, problematizing and emancipatory teaching approach.

Keywords: Chemistry teaching. Teacher education. Didactic sequences. Didactic-methodological profile.

RECEBIDO EM: 30/3/2018

ACEITO EM: 14/4/2019

¹ Graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – Campus Palmas (2018). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (2015-2017), com atividades voltadas ao Ensino de Química e à Formação de Professores. Professora estagiária pela Prefeitura Municipal de Pato Branco. <http://lattes.cnpq.br/5896998812049574>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0443-301X>. anamariasouza6199@gmail.com

² Graduação em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química pelas Faculdades Integradas Católicas de Palmas (1999). Especialização em Ciências – Química, pelas Faculdades Integradas Católicas de Palmas (2001). Mestrado em Química pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2005). Experiência docente na Educação Básica e no Ensino Superior. Professora do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas desde 2011. Coordenadora do projeto de extensão Laboratório Dinâmico Interdisciplinar para o Ensino de Ciências (Ladiec), vice-coordenadora do projeto de extensão Fábrica Escola de Detergentes, coordenadora do projeto de Pesquisa e de Ensino e Aprendizagem: Avaliação da Verdura Química dos Experimentos de Química Orgânica. <http://lattes.cnpq.br/1004882761411140>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0076-5364>. sandra.angnes@ifpr.edu.br

³ Graduação em Licenciatura em Química (2005) e Mestrado em Química Aplicada (2008) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui experiência na área de Química, com ênfase em Ensino de Química, atuando principalmente nos seguintes temas: Química Verde, Formação de Professores e Experimentação. <http://lattes.cnpq.br/9830461482141951>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0076-5364>. mari.mendes11@gmail.com

A formação de professores é um tema sempre presente nas discussões do âmbito acadêmico, uma vez que é preciso formar profissionais capacitados para atender o que é sugerido pelos documentos oficiais que regulamentam as diferentes modalidades de ensino. Ao tratar do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica destacam que este não deve ser um simples preparatório para o Ensino Superior, profissionalizante, ou então para completar a Educação Básica, mas deve preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo de trabalho (BRASIL, 2013).

Os cursos de formação de docentes para nível secundário – atual Ensino Médio – surgiram no início do século 20, por volta do ano 1930, compondo-se no modelo “3+1”, em que acrescentava à formação de bacharéis um ano, com disciplinas voltadas à área da educação, modalidade essa que persistiu até 1960 (AZEVEDO *et al.*, 2012). De acordo com estes autores (2012), tal modelo foi muito criticado, pois fazia uma explícita separação entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

As pesquisas posteriores a 1960 mostram que a formação de professores concentrava-se no modelo da racionalidade técnica, pois ainda era dada prioridade aos saberes específicos da área de conhecimento, sem ênfase à prática docente. Para Maldaner (2008), nos dias atuais esse é um deslize ainda bastante frequente, pois muitos docentes acreditam que para ser um bom professor basta ter domínio sobre o conhecimento científico específico.

Somente a partir de 1980 passou-se a referir ao professor como educador. Nesse cenário, Martins e Romanowski (2010, p. 206) afirmam que se tratou de um momento histórico no país, pois passou-se a considerar a “formação de educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade”. Essa formação, todavia, pautada na formação de um educador comprometido com a construção da percepção crítica e responsável nos alunos sempre esteve atrelada à relação entre a teoria e a prática.

Na década de 90 a publicação da Lei n. 9.3994/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aponta para a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil (BRASIL, 1996). Somente em 2002, porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior em curso de Licenciatura de Graduação plena, estabeleceram os princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular sem, no entanto, explicitar conteúdos e sem lesar a autonomia universitária (BRASIL, 2002a; SCHNEIDER, 2007).

A Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Nacionais, tornou-se reguladora dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a). O mesmo pode-se dizer da Resolução CNE/CP 02/2002, referente à carga horária para integralização desses cursos e ao estágio supervisionado (BRASIL, 2002b).

Essas diretrizes determinam que a formação para a docência seja desvinculada dos Bacharelados, que seus perfis sejam constituídos de disciplinas integradoras desde o começo do curso de Licenciatura e que teoria e prática sejam articuladas a partir do segundo ano. Tenta-se assim romper com o modelo de racionalidade técnica, propondo um esquema no qual a prática é entendida como eixo na formação docente (ECHEVER-

RÍA; BENITE; SOARES, 2007). Dessa forma, o estágio supervisionado e as práticas como componentes curriculares passam a ser de extrema importância para o novo paradigma da formação de professores.

Em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica ratificam o parecer CNE/CP nº 28/2001 sobre a necessidade de os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior adotarem 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular (PCC), distribuídas ao longo do processo formativo e 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, destacando-se que este último e as práticas como componentes curriculares são claramente diferenciados por meio do Parecer CNE/CES 15/2005:

(...) a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005, p. 3).

A partir desses novos direcionamentos para a formação docente comprehende-se que esta passa da racionalidade técnica para uma racionalidade prática, na qual a reflexão sobre a própria ação possibilita uma visão formativa que contempla as atuais tendências de construção dos saberes docentes (MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013).

Mesquita, Cardoso e Soares (2013) salientam que a preocupação com a formação pela racionalidade prática deve estar presente em todas as Licenciaturas, mas evidenciam a formação de professores de Química. Essa visibilidade para a Química ocorre devido ao seu vínculo com o progresso nas áreas de ciência e tecnologia, progressos esses que estão intrinsecamente ligados com as relações políticas, econômicas, sociais e ambientais, que muitas vezes passam despercebidas nos cursos de formação e também no Ensino Médio.

Pontes (2008) explica que boa parte dos alunos do Ensino Médio, seja de escolas públicas ou privadas, apresentam dificuldades em relação ao aprendizado de Química. É comum que os discentes não consigam estabelecer relações e compreender o significado e a relevância do que estudam, uma vez que os conhecimentos químicos costumam ser trabalhados de forma descontextualizada e fragmentada, encontrando-se distantes da realidade e dos problemas do dia a dia dos alunos, tornando-se desinteressantes e de difícil compreensão.

Segundo Maldaner (2008), esse cenário pode estar associado ao fato de que muitos professores ainda repassam os conteúdos científicos de Química do mesmo modo que lhes foram ensinados. Outrossim, a maioria dos docentes de Química ainda tem dificuldade em compreender e colocar em prática a contextualização, recaindo em meras exemplificações ou restringindo-se à explanação de conteúdos com fim em si mesmos.

De acordo com os PCNEM+ (BRASIL, 2002c), a simples transferência de conhecimentos não é satisfatória para que os alunos produzam suas ideias de forma significativa. O documento reforça ainda que o aprendizado de Química no Ensino Médio “[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas” (BRASIL, 2002c, p. 84).

Os princípios constitutivos do ensino de Química no nível médio passaram a ser considerados importantes aspectos formativos no contexto da formação de professores de Química. Desta forma, tornaram-se imperativos nas Licenciaturas em Química temas como CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), contextualização e interdisciplinaridade (MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013).

O movimento CTS/CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) surgiu na década de 70 em meio aos grandes problemas socioambientais causados ao planeta pela intervenção humana. Tal movimento criticava o avanço tecnológico e científico quando associados invariavelmente com bem-estar social.

O movimento CTSA no ensino visa ao desenvolvimento dos alunos para uma cidadania responsável numa perspectiva de alfabetização científica, tecnológica e ambiental, que os levem, no futuro, a tomadas de decisão conscientes e esclarecidas (RAMOS, 2009). Segundo Ricardo (2007), a Educação CTSA adaptada para o contexto escolar implica novas referências de saberes, entendidas como instâncias produtoras de saberes científicos e tecnológicos.

Auler (2007) afirma que o ponto de partida para a aprendizagem deve ser as situações-problema, de preferência relativas a contextos reais. O surgimento dessa orientação, em termos de organização curricular, aponta para uma educação em ciência valorizando orientações do tipo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) nas quais as dimensões “ambiente” e “sociedade” não surgem como meras aplicações, mas, pelo contrário, como ponto de partida (AULER, 2007).

Neste contexto, percebe-se que o objetivo da educação científica é formar estudantes com capacidade de atuar como cidadãos, num mundo altamente afetado pela ciência e pela tecnologia. Para tanto, acredita-se que as mudanças devem iniciar na formação de professores, a qual precisa fornecer subsídios teóricos e práticos para que, por meio de modelos didáticos diferenciados, os futuros professores sejam capazes de levar a cabo uma educação mais crítica e transformadora.

Nesta perspectiva, no âmbito de uma disciplina de prática como componente curricular, os acadêmicos concluintes do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Palmas, foram orientados a elaborar Sequências Didáticas (SDs) com temas voltados à Química Orgânica, fazendo uso de abordagens CTSA.

Este trabalho, portanto, teve por objetivo avaliar as SDs elaboradas pelos acadêmicos com vistas a identificar os avanços e dificuldades no sentido de propor um ensino para além do conteúdo conceitual; verificar de que forma a abordagem CTSA foi proposta e, por fim, traçar o perfil didático-metodológico dos acadêmicos com base nas suas tendências de ensino.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir da disciplina de Prática como Componente Curricular V (PCC V) – Metodologia do Ensino da Química II, que propõe a transposição didática de conteúdos de Química Orgânica para a Educação Básica.

Os 8 acadêmicos matriculados na disciplina foram divididos em 4 grupos para a construção de SDs sobre os conteúdos hidrocarbonetos, funções nitrogenadas e halogenadas, isomeria espacial e reações de substituição.

Para atender aos objetivos da disciplina, os estudantes buscaram desenvolver SDs pautadas nas orientações de Zabala (1998), o qual assevera que para atingir uma formação integral e crítica é necessário abordar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, pertinentes ao “saber”, “saber fazer” e “saber ser”. Os acadêmicos também foram orientados a partirem de temas ou situações-problemas que favorecessem uma abordagem CTSA.

Tendo em vista que o objetivo do trabalho incluía averiguar o perfil didático-metodológico dos indivíduos da pesquisa, tomou-se como base para a análise os parâmetros apresentados no Quadro 1, os quais foram construídos a partir dos Modelos Didáticos propostos por Garcia-Perez (2000) e adaptados por Sandri (2016) para os perfis denominados tradicional, intermediário e abrangente.

Quadro 1 – Perfis didático-metodológicos construídos com base nos modelos didáticos propostos por Garcia-Perez (2000) adaptados por Sandri (2016)

DIMENSÕES	PERFIS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS		
	TRADICIONAL	INTERMEDIÁRIO	ABRANGENTE
POR QUE ENSINAR	Objetivo exclusivamente conceitual – fornecer informações/conhecimentos científicos.	Mescla objetivos conceituais e procedimentais ou atitudinais. Busca fornecer informações/conhecimentos para melhorar atitudes sobre a realidade imediata.	Engloba objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesse sentido, representa saber para saber agir e atuar no/sobre o mundo de forma consciente e crítica.
O QUE ENSINAR – CONTEÚDOS	Preso somente aos conceitos científicos; Conteúdo Fragmentário; Disciplinar; Grande quantidade de conteúdos.	Conteúdos de ordem conceitual e procedural técnico (instrumental) ou cognitivo; Conteúdos próximos da realidade dos alunos; Conteúdo disciplinar. A extensão do conteúdo não é fator relevante.	Conteúdos conceituais, procedimentais (instrumentais e cognitivos) e atitudinais; Conteúdos que suscitam ações e reflexões sobre o entorno local/global; Conteúdo extrapola os limites disciplinares; O foco não é a quantidade de conteúdo e sim sua funcionalidade, para buscar responder às problematizações e auxiliar na aprendizagem procedural e atitudinal.

PAPEL PROFESSOR/ALUNO	<p>Professor tem papel central; O aluno é um espectador que observa e cumpre atividades sempre propostas ou impostas pelo professor.</p>	<p>O professor permanece como figura principal, controlando ou impondo o ritmo das atividades; A proposição de atividades mais práticas coloca os alunos em maior atividade motora, podendo ou não ser cognitiva;</p>	<p>O professor tem papel mediador, organizando e orientando atividades adequadas para atingir os objetivos iniciais; Os alunos são ativos e se envolvem cognitivamente em todas as fases do ensino. Seu fazer procedural articula-se com o conceitual e favorece o atitudinal.</p>
COMO ENSINAR – PROCEDIMENTOS DE ENSINO	<p>Ensino transmissivo, unidirecional; Desconsidera os conhecimentos prévios dos alunos;</p> <p>Sem problematizações;</p> <p>Sem contextualização ou apenas exemplificações corriqueiras;</p> <p>Recurso verbal e visual transmissivo;</p>	<p>Desconsidera os conhecimentos prévios dos alunos, porém busca estimular seu interesse;</p> <p>Não há problematização, apenas motivação;</p> <p>Busca estabelecer relações entre teoria e a prática;</p> <p>O ensino é transmissivo porque parte do professor, porém busca maior envolvimento dos alunos;</p> <p>O aprendizado é entendido como um processo, porém há pouco espaço para atividades colaborativas professor/aluno; aluno/aluno;</p> <p>A contextualização ocorre através do contexto próximo do aluno e busca melhor entendimento deste. Tem um caráter mais individual.</p>	<p>Considera os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses;</p> <p>Há proposição de problematizações que orientarão as atividades dos alunos na busca de respostas e conclusões. Estímulo e investigação;</p> <p>O ensino não é unidirecional, porque o professor espera o retorno dos alunos para sequenciar as atividades, tornando-as mais significativas;</p> <p>Aprender representa um processo de construção, colaboração e interação.</p> <p>A contextualização integra a realidade próxima dos alunos, mas extrapola para contextos mais amplos, buscando suscitar análises críticas, posicionamentos bem fundamentados e melhores atitudes.</p> <p>Envolve as relações CTSA e entende o sujeito como ser individual e social.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Centrada na reprodução conceitual;</p> <p>Geralmente realizada de forma estanque e pontual, preocupa-se com o produto final;</p> <p>A avaliação é entendida como uma medida do que o aluno aprendeu ou não; Emprega instrumentos individuais e objetivos como provas e listas de exercícios.</p>	<p>A avaliação é conceitual e procedural;</p> <p>Realizada no decorrer do processo educativo, tem a finalidade de avaliar o processo de aprendizagem, sem necessariamente reorientar a prática do professor;</p> <p>Emprega instrumentos individuais e coletivos objetivos. Podem ser provas, listas de exercícios, relatórios, apresentações orais.</p>	<p>A avaliação considera os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais;</p> <p>Emprega instrumentos coletivos e atitudinais; objetivos e subjetivos, por exemplo, a observação direta da participação e envolvimento nas atividades, entrosamento dos grupos, etc., além de avaliações formais.</p> <p>Permeia o processo educativo e serve para reconduzir a prática do professor.</p>

De acordo com Novais e Marcondes (2008), os “Modelos Didáticos” são construções teóricas que refletem o comportamento e a atuação do professor diante dos processos de ensino e aprendizagem e por isso, mesmo após a adaptação para o que Sandri

(2016) preferiu chamar de perfis didático-metodológicos, este instrumento mostrou-se adequado para analisar as propostas didáticas elaboradas pelos acadêmicos participantes desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo por base o constructo apresentado no Quadro 1, realizou-se a análise das SDs de acordo com as dimensões: por que ensinar; o que ensinar; relação professor e aluno; como ensinar e avaliação, conforme será mostrado a seguir.

Por Que e o Que Ensinar

Ao estabelecer os objetivos de um projeto de ensino define-se as habilidades que se pretende que o aluno desenvolva e trabalha-se na seleção criteriosa de conteúdos que permitam alcançá-las. Devido a essa estreita ligação entre os objetivos e os conteúdos de ensino, as dimensões *por que ensinar* e *o que ensinar* foram analisadas conjuntamente.

De acordo com Zabala (1998), quando se planeja uma SD que busca a formação integral do educando, os objetivos de ensino não devem ser apenas conceituais, mas também aqueles relacionados aos procedimentos e às atitudes, por isso a análise buscou identificar que tipos de objetivos cada SD se propôs a atingir. Quanto ao conteúdo, avaliou-se a ênfase destinada aos conteúdos de aprendizagem – conceituais, procedimentais e atitudinais – e o nível de conhecimento químico apresentado pelos grupos em relação ao tema desenvolvido na SD, como apresentado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Objetivos e conteúdos propostos nas SDs analisadas

POR QUE ENSINAR	GRUPOS	Conteúdo			Conceitual	Procedimental	Atitudinal	
	G1	Hidrocarbonetos			X	X	X	
	G2	Funções nitrogenadas e halogenadas			X	X	X	
	G3	Isomeria espacial			X	X	X	
	G4	Reação de substituição			X	X	X	
O QUE ENSINAR	GRUPOS	C	P	A	Nível de domínio do conhecimento químico		GRUPOS	
	G1	2	1	1			G1	I
	G2	3	3	1			G2	S
	G3	2	1	1			G3	I
	G4	2	2	1			G4	R

Legenda: C (conceitual); P (procedimental); A (atitudinal). Ênfase dada ao conteúdo (1) fraco (2) médio (3) forte. Nível de conhecimento: (S) suficiente (R) regular (I) insuficiente.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os resultados apresentados no Quadro 2 mostram que os 4 grupos (G1, G2, G3 e G4) propuseram em suas SDs objetivos conceituais, relativos ao saber (I); procedimentais, referentes ao saber fazer (II) e objetivos atitudinais, que são relativos ao saber ser (III), conforme evidenciado nas asserções a seguir:

G1: I – compreender o que são hidrocarbonetos, bem como sua origem e forma de fracionamento; II – reconhecer e diferenciar os hidrocarbonetos em suas diferentes cadeias, sejam elas abertas, fechadas e aromáticas, ramificadas e não ramificadas,

saturadas ou insaturadas, bem como saber onde os mesmos estão presentes na realidade humana; III – Conscientizar o aluno sobre o uso de outras fontes de energia com menores impactos ambientais que os hidrocarbonetos.

G2: I – conceituar funções nitrogenadas e halogenadas; II – reconhecer e diferenciar funções nitrogenadas de halogenadas através de suas estruturas; III – mostrar os danos que o uso de compostos orgânicos nitrogenados e halogenados podem causar ao meio ambiente.

G3: I – compreender o que são isômeros; II – identificar os tipos de isomerias; III – relacionar o comportamento e a importância dos isômeros associados à sociedade (medicamentos como a talidomida);

G4: I – compreender como ocorrem as reações de substituição em compostos orgânicos; II – relacionar capacidade de limpeza do detergente com a reação de sulfonação; III – compreender a problemática das reações de substituição em relação ao meio ambiente e à saúde humana e analisar os prós e contras.

Já para o aspecto referente aos conteúdos – *o que ensinar* – considerou-se que só podem ser julgados conteúdos de aprendizagem aqueles que forem levados em conta no processo avaliativo, caso contrário as competências trabalhadas serão aproveitadas apenas para memorização e as atitudes para a manutenção da ordem, como afirma Zabala (1998). Diante disso, foi necessário fazer, paralelamente à análise dos conteúdos, também a análise das propostas de avaliação apresentadas pelos grupos.

A análise das avaliações buscou, portanto, identificar se estas contemplavam os conteúdos de ordem conceitual, procedural e atitudinal; de quais instrumentos se valeriam e de que forma deveriam ocorrer, ou seja, se seria processual, ao longo do processo educacional ou apenas ao final para averiguar a aquisição conceitual, como mostra o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Processo avaliativo dos alunos na proposta didática dos grupos

CRÍTERIOS	G1	G2	G3	G4
Tipo de conteúdo avaliado (C, P, A)*	C, P, A	C, P	C, P	C, P
Final/processual	Processual	Processual	Processual	Processual
Instrumentos avaliativos	Trabalho em grupo, participação nas aulas, avaliação formal	Participação, pesquisas, resolução de listas de exercícios, avaliação formal	Observação, resolução de exercícios, avaliação formal	Pesquisas, realização de atividade experimental, resolução de exercícios, avaliação formal

*Legenda: C (conceitual); P (procedimental); A (atitudinal).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como apresentado no Quadro 3, todos os grupos manifestaram interesse pela avaliação processual, considerando não apenas uma prova formal e individual, mas diferentes momentos e instrumentos de avaliação. Isso revela um aspecto muito positivo entre os acadêmicos, por demonstrar que superaram a ideia de avaliação como um exame cabal, aplicado ao final do processo de ensino com vistas a aferir uma pretensa

aprendizagem. Esse processo avaliativo está atrelado à Educação Bancária discutida por Paulo Freire (2004), quando o professor “deposita” o conteúdo sobre o aluno e em um determinado momento (avaliação) vai fazer o “saque” desse conteúdo.

Ao contrapor-se a esse modelo avaliativo, portanto, os acadêmicos indicam um rompimento com uma educação tradicional e positivista, uma vez que:

No modelo tradicional e positivista de ensino, a avaliação é tão somente classificatória, caracterizada pela presença de alunos passivos, submetidos às provas escritas... (onde) o professor verifica o grau de memorização de suas explanações pelo aluno. Por sua vez, aos alunos restaria acertar exatamente a resposta esperada, única e absoluta (PARANÁ, 2008, p. 70).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) trata da avaliação como formativa e processual. Esse tipo de avaliação leva em conta o conhecimento prévio do aluno, valoriza o processo de construção e reconstrução de conceitos, além de orientar e facilitar a aprendizagem. Sob esse foco a avaliação não tem finalidade em si, mas deve subsidiar o ensino, redirecionar o curso da ação do professor e ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2008). A avaliação compreendida dessa maneira deixa de ter função apenas de mensurar, classificar, tachar um aluno como bom ou ruim, mas dá oportunidades de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, explorar suas diferentes habilidades em diferentes momentos, diagnosticar suas dificuldades e, principalmente, permite ao professor avaliar se os seus objetivos iniciais foram atingidos e em que nível o foram.

Conforme visto no Quadro 3, ao analisar o tipo de conhecimento considerado na avaliação das SDs, verificou-se que, à exceção do grupo G1, os demais grupos não privilegiaram a avaliação dos conteúdos atitudinais e, portanto, mesmo que estes constem em suas SDs, não podem ser considerados conteúdos de aprendizagem conforme a orientação de Zabala (1998).

O grupo G1 mostrou interesse em avaliar não apenas o saber conceitual, mas o procedural e atitudinal também, além de considerar em sua proposta de avaliação o entrosamento dos alunos para as atividades desenvolvidas, o que, segundo Zabala (1998), já pressupõe o desenvolvimento de atitudes e valores de convivência, respeito ao outro e tolerância.

Quando se analisa conjuntamente o conteúdo e a avaliação proposta por esse grupo (G1) verifica-se que, embora intencionem abordar e avaliar todos os tipos de conhecimentos, não conseguem abranger com a mesma ênfase os saberes conceituais (2-médio), procedimentais (1-fraca) e atitudinais (1-fraca), além de revelar um conhecimento científico insuficiente sobre o conteúdo de hidrocarbonetos, o que pode comprometer o bom desenvolvimento da SD quando da sua aplicação.

Ao buscar alocar esse grupo de acordo com os descritores do Quadro 1, para os perfis didático-metodológicos, percebe-se que ele pode ser categorizado como abrangente na dimensão *por que ensinar (objetivos)*, embora ainda não tenha atingido o mesmo nível para a dimensão *o que ensinar (conteúdos)*, tendo em vista que não conseguiu

desenvolvê-los com a mesma ênfase, encontrando-se assim sob o perfil intermediário. Demonstra, contudo, interesse em avaliá-los e de forma processual, o que o leva a atingir o perfil abrangente também na dimensão da avaliação.

O grupo G2 consegue ater-se com mesma ênfase aos saberes conceituais (3-forte) e procedimentais (3-forte) no entanto a ênfase aplicada ao saber atitudinal (1-fraca) pode ser considerada superficial para os conteúdos de aprendizagem. Esse grupo demonstra conhecimento científico considerado satisfatório sobre o conteúdo funções nitrogenadas e halogenadas. Isso posto, esse grupo foi categorizado como abrangente na dimensão *por que ensinar* e intermediário na dimensão *o que ensinar*, pois, apesar de conseguir desenvolver conteúdos conceituais procedimentais e atitudinais, não se propõe a avaliar o saber atitudinal.

O grupo G3 ateve-se com mais ênfase aos saberes conceituais (2-médio), não dando tanta importância aos saberes procedimentais (1-fraca) e atitudinais (1-fraca) para os conteúdos de aprendizagem, apresentando um conhecimento científico considerado insatisfatório sobre o conteúdo de isomeria espacial. Esse grupo, embora apresente um perfil abrangente na dimensão *por que ensinar*, não consegue manter a coerência ao desenvolver os conteúdos e, portanto, na dimensão *o que ensinar* recai ao perfil tradicional.

Já o grupo G4 apresenta mesma ênfase aos saberes conceituais (2-médio) e procedimentais (2-médio), mas diferente para o atitudinal (1-fraca), revelando um conhecimento científico regular sobre o conteúdo de reações de substituição. Dessa forma, o grupo G4 situa-se no perfil abrangente na dimensão *por que ensinar* e intermediário para a dimensão *o que ensinar*, uma vez que consegue propor objetivos conceituais procedimentais e atitudinais, mas apresenta dificuldade na hora de desenvolver os conteúdos e avaliá-los.

De maneira geral, observamos que todos os grupos atingiram o perfil abrangente ao propor seus objetivos de ensino, mas no desenvolvimento dos conteúdos nem todos conseguiram chegar a esse nível, ressaltando-se que o grupo G3 recaiu no perfil tradicional para essa dimensão (*o que ensinar*), enquanto os demais encontram-se sob o perfil intermediário. Quanto à avaliação, à exceção do grupo G1, que conseguiu atingir o perfil abrangente, os demais encontram-se no perfil intermediário para essa dimensão.

A Relação Professor/Aluno e os Procedimentos de Ensino

A dimensão *como ensinar* refere-se aos procedimentos de ensino utilizados pelo professor para articular os conteúdos de aprendizagem. O *como ensinar*, todavia, está intimamente ligado à *relação professor/aluno*, a qual se estabelece no decorrer das atividades de ensino, de maneira uni ou bidirecional, a depender da abertura que é dada para a participação do aluno e a postura adotada pelo professor. Por isso optou-se por analisar associadamente essas duas dimensões.

Assim, a fim de identificar as tendências na relação professor/aluno avaliou-se na descrição dos procedimentos de ensino as atividades propostas e a forma de conduzi-las, bem como buscou-se averiguar se os conhecimentos prévios dos alunos foram considerados para a introdução dos conteúdos e desenvolvimento dos temas de estudo. O Quadro 4 sintetiza os resultados obtidos.

Quadro 4 – Papel do professor e dos alunos na proposta didática dos grupos

Dimensões Grupos	Papel professor/aluno	Consideração dos conhecimentos prévios
G1	Mediador/atividade cognitiva e instrumental	SIM
G2	Mediador/atividade cognitiva e instrumental	SIM
G3	Centralizador/passivo	SIM
G4	Centralizador/atividade instrumental – passivo	SIM

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como mostra o Quadro 4, todos os grupos demonstram levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, o que indica que compreendem que estes não são *tabulas rasas* e que seus saberes influenciarão na aprendizagem dos novos conceitos, tal como asseveraram Carvalho e Gil-Perez (2009).

Analisando separadamente os grupos, quanto à relação professor/aluno, verificou-se que os grupos G1 e G2 demonstram tendências a um professor mediador, visto que nos procedimentos de ensino apresentam o interesse de estimular e orientar os alunos de modo a mantê-los envolvidos nesse processo, que é a construção do conhecimento, colocando-os em situação de atividade cognitiva, como podemos constatar a seguir:

G1: Indagar os alunos utilizando perguntas norteadoras como, “o que é o petróleo?”; Abordar a história do petróleo utilizando vídeos e imagens para auxiliar; Pedir para que os alunos façam um desenho sobre a torre de fracionamento, mostrando as principais diferenças entre ponto de fusão e ebulição; Pedir que os alunos leiam e discutam uma reportagem “Adulteração de combustíveis no Brasil”; Pedir que em grupos pesquisem e proponham uma técnica experimental possível de identificar a adulteração do combustível.

G2: Analisar o conhecimento prévio dos alunos com a pergunta “Você encontraria na agricultura fatores negativos os quais afetariam a saúde e o meio ambiente? Se sim, explique”; Dividir a turma em dois grandes grupos e cada um ler um texto: COMO O OZÔNIO É DESTRUÍDO POR CFCs e O RISCO DOS PRAGUICIDAS ORGANO-CLORADOS, cada grupo irá falar do seu texto, mostrando os pontos em comum, os pontos positivos e os pontos negativos; Atividade experimental: USO DA UREIA NO CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE VEGETAIS; Pedir pesquisa para entregar: nitrilas e isonitrilas; Final da atividade experimental, debate e discussão, com entrega de relatório para a próxima aula.

Já os grupos G3 e G4 apresentaram indicativos de professor centralizador, caracterizados pela dificuldade em sugerir atividades que tornassem os alunos sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem, como podemos ver nos excertos a seguir:

G3: Introdução e explicação sobre o que são isômeros; Será citado brevemente onde podemos encontrar isômeros na sociedade, ambiente e tecnologia. Classificação da isomeria; Introdução e explicação sobre isomeria espacial; Introdução e explicação sobre isomeria geométrica cis-trans;

G4: Selecionar textos de livros e artigos sobre reações de substituição em orgânicos para apoio do professor; Solicitar para próxima aula pesquisa sobre de que são constituídos os embutidos e quais os riscos para a saúde se consumidos em excesso; Explicar sobre as reações de nitração em alcanos e anéis aromáticos, então explicar os efeitos de nitratos e nitritos no organismo e qual reação ocorre no organismo quando consumidos; Novamente propor questionamentos (porém dessa vez não será feita a explicação do mesmo e sim solicitada pesquisa para a próxima aula, que será experimental) “Por que os detergentes limpam? Como seu uso e seu descarte inadequado podem prejudicar o meio ambiente?”. Pedir que os alunos elaborem um experimento simples para a resolução do problema proposto.

Como é possível perceber na proposta de ensino dos grupos G3 e G4, são poucos os momentos nos quais o professor delega tarefas aos alunos e busca envolvê-los nas atividades da aula. Percebe-se uma preocupação em manter o foco sobre o professor, ao passo que aos alunos é prevista uma parcela de participação, mas as atividades com esse fim não demonstram um processo de interação professor-aluno, uma vez que não há previsão de devolutivas, explanação de ideias, debates, tomadas de consciência e decisão. Piaget (2010) afirma que uma situação de aprendizagem é tanto mais produtiva quando o sujeito é ativo. Isso, porém, não se reduz a uma manipulação qualquer, pois, segundo ele, pode haver atividade mental sem manipulação e passividade com manipulação.

Dessa forma, os grupos G1 e G2, que demonstraram em seus procedimentos de ensino uma postura de mediação e de participação ativa e significativa dos alunos, foram categorizados como abrangentes na dimensão *relação professor/aluno*, ao passo que ao grupo G3 atribui-se o perfil tradicional nessa dimensão, pela excessiva centralidade no professor. Já o G4 foi categorizado sob o perfil intermediário, uma vez que conseguiu delegar atividades que suscitarão participação dos alunos, sem, contudo, descentralizar o professor.

Ainda nos procedimentos de ensino buscou-se averiguar *se e de que forma* os acadêmicos propõem a utilização do enfoque CTSA com intuito de contextualização em suas SDs. Embora não haja uma única forma de viabilizar uma proposta na perspectiva do enfoque CTSA, considerou-se o que diz Aikenhead (2009), de que sob esse viés é importante partir de um tema sociocientífico ou socioambiental, explorar as tecnologias associadas à problemática; explorar os conceitos científicos que permitirão aos alunos melhor compreender o problema, retomar a tecnologia associada e voltar à questão social para que sejam feitos os juízos de valor. Outro aspecto importante ressaltado por Santos e Schnetzler (2003) refere-se à escolha do tema sociocientífico ou socioambiental, o qual deve considerar o contexto e o interesse dos alunos, podendo emergir do contexto local ou global.

Visando a tornar a análise suficientemente clara, esta foi organizada de acordo com os aspectos explicitados no Quadro 5, na sequência:

Quadro 5 – Análise dos aspectos relacionados à dimensão como ensinar

COMO ENSINAR – PROCEDIMENTOS DE ENSINO	GRUPOS ASPECTOS	G1	G2	G3	G4
	Conteúdo	Hidrocarbonetos	Funções nitrogenadas e halogenadas	Isomeria espacial	Reações de substituição
1 – Problematização	Contínua	Contínua	Inicial	Inicial	
1.1 Problemática	Alto consumo de derivados de petróleo	Danos que o uso de compostos nitrogenados e halogenados podem causar ao meio ambiente	AUSENTE	Uso de aditivos químicos nos alimentos	
2 – Contextualização	CTSA	CTSA	COTIDIANO	CTSA	
2.1 ênfase	TA	CTSA	COTIDIANO	CSA	
3 – Recursos	Texto e atividade experimental	Texto, vídeo e atividade experimental	Texto e atividade prática	Texto e atividade experimental	
3.1 condizente com o conteúdo	Sim	Sim	Sim	Sim	
3.2 presença de relação CTSA	Sociedade	CTSA	Sociedade	Sociedade e ambiente	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O grupo G1 iniciou sua proposta com a apresentação da problemática relacionada ao alto consumo de produtos derivados de petróleo. Essa questão permeou todo o desenvolvimento do conteúdo, explorando uma contextualização na perspectiva do enfoque CTSA, entretanto com ênfase nos aspectos tecnológicos – relacionados ao refino do petróleo – e ambientais – relacionados à poluição causada pelo uso dos seus derivados. No desenvolvimento do conteúdo o grupo manifesta interesse em problematizar as alternativas para substituição do petróleo, como pode ser constatado no excerto a seguir:

G1: Solicitar uma pesquisa para os alunos sobre “Os problemas causados pelo uso do petróleo, bem como as alternativas para substituir o mesmo”. Em seguida dialogar com os alunos sobre o tema mostrando as possíveis alternativas de substituição do petróleo.

Isso demonstra que houve interesse em provocar uma reflexão acerca de um tema de extensão global, gerando uma tomada de consciência e um posicionamento diante de uma questão que envolve a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente. Esse entendimento, no entanto, é implícito, pois o grupo G1 não apresenta clareza quanto à forma como seria conduzida a abordagem CTSA com os alunos, embora proponha o uso de recursos que permitem estabelecer relações entre os eixos ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Mesmo apresentando algumas dificuldades, esse grupo foi categorizado sob o perfil *abrangente* na dimensão *como ensinar*, por atingir os descriptores referentes a esse perfil, apresentados no Quadro1.

O grupo G2 iniciou sua proposta com a apresentação da problemática relacionada aos danos que o uso de compostos nitrogenados e halogenados podem causar ao meio ambiente. Essa problemática permeou todo o conteúdo e buscou promover uma con-

textualização na perspectiva do enfoque CTSA, com uma ênfase em todos os eixos. A preocupação em manter a problematização durante o desenvolvimento da SD fica clara ao lançarem mão de diferentes recursos que suscitavam a discussão da problemática em questão, como podemos ver no excerto que segue:

G2: Leitura dos textos “Como o ozônio é destruído por CFCs e o Risco dos praguicidas organoclorados; Vídeo: Tecnologia e produção da ureia; Leitura do texto: Como se livrar dos agrotóxicos em sua mesa.

Diferente do grupo G1, o grupo G2 apresenta claramente a relação e a maneira como pretende conduzir a abordagem CTSA com os alunos. Foi possível perceber que todos os eixos do CTSA são contemplados nessa SD, seja no decorrer do próprio conteúdo ou nos recursos didáticos utilizados. Esse grupo, portanto, pode ser avaliado, na dimensão *como ensinar*, com um perfil *abrangente*.

O grupo G3 não apresenta em sua SD uma problemática para o conteúdo de isomeria espacial e no que concerne à contextualização, apenas relaciona o conteúdo a exemplos do cotidiano, sendo que algumas correlações com a sociedade são possíveis por meio de textos que relacionam os isômeros espaciais com medicamentos, tal como a talidomida, mas não são mobilizados pelos proponentes da SD, como podemos constatar na descrição a seguir:

G3: Formar 3 grandes grupos de leitura e promover entre os alunos a explanação de seus textos para toda a turma. Após a explanação de seus textos, os grupos deverão fazer um resumo do que compreenderam sobre a isomeria cis-trans explicada pelos colegas. Este trabalho em grupo terá como finalidade a fixação do conceito e associação com o cotidiano.

Na dimensão *como ensinar*, portanto, o grupo G3 foi categorizado sob o perfil *tradicional*, uma vez que a maneira como propõe o processo de ensino atende aos descriptores deste perfil, notadamente na ausência de problematização e no uso de exemplificações corriqueiras como tentativa de contextualização. Um agravante referente a este grupo foi a identificação de erros conceituais graves, que indica falta de domínio do conteúdo, o que consequentemente dificulta ou impede uma contextualização mais abrangente.

O grupo G4, por sua vez, inicia sua SD com a problemática do uso de aditivos químicos em alimentos, a qual pode ser considerada uma problemática social, porém essa problemática é apenas inicial e não permeia o conteúdo. A tentativa de contextualização visa a alcançar a abordagem CTSA, com ênfase nos aspectos relacionados à saúde e, portanto, à sociedade, como podemos ver na descrição a seguir:

G4: Solicitar para a próxima aula pesquisa sobre como são constituídos os embutidos e quais os riscos para a saúde se consumidos em excesso; Explicar sobre as reações de nitratação em alcanos e anéis aromáticos e então explicar os efeitos de nitratos e nitritos no organismo e qual reação ocorre em nosso organismo quando os consumimos.

O grupo, todavia, não apresenta com clareza a forma como seria conduzida a abordagem CTSA com os alunos. Nota-se que a contextualização ocorre por meio da aproximação do conteúdo com a realidade do aluno. O ensino por parte do professor é transmissivo, mas prevê envolvimento dos alunos nas atividades propostas, apesar de

nem em todos os momentos ocorrer a problematização o professor procura manter o aluno motivado. Sendo assim, na dimensão *como ensinar*, esse grupo pode ser caracterizado por um perfil *intermediário*.

Por fim, com intuito de compilar os resultados anteriormente apresentados, mostra-se no Quadro 6 o perfil didático-metodológico de cada grupo, para cada uma das dimensões analisadas e busca-se assim identificar o perfil geral do grupo.

Quadro 6 – Síntese dos resultados obtidos pelos grupos, nas diferentes dimensões analisadas

PERFIL DIDÁTICO-METODOLÓGICO			
DIMENSÕES ANALISADAS	T	I	A
POR QUE			G1, G2, G3, G4
O QUE	G3	G1, G2, G4	
PAPEL PROFESSOR-ALUNO	G3	G4	G1, G2
COMO ENSINAR	G3	G4	G1, G2
AVALIAÇÃO		G2, G3, G4	G1

Legenda: T: tradicional; I: intermediário; A: abrangente

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com o Quadro 6, temos o grupo G1 com características que o situam predominantemente no perfil *abrangente*, enquanto o grupo G2 apresenta características distribuídas entre os perfis *intermediário* e *abrangente*. O grupo G3 manteve-se em quase todas as dimensões – exceto na dimensão por que ensinar e avaliação – sob o perfil *tradicional*, ao passo que o grupo G4 situou-se quase exclusivamente no perfil *intermediário*. Essa diversificação nos diferentes perfis faz parte do processo transitório da formação, ou seja, os acadêmicos tendem a um determinado perfil, mas apresentam elementos de outros, seja por sua herança formativa ou por tentar buscar métodos mais abrangentes, o que demonstra boa vontade de inovar em sala de aula. A própria ideia de perfil didático-metodológico, em vez de modelo didático, é defendida por Sandri (2016) por representar algo transitório e em constante modificação. “Nesse sentido, comprehende-se que estes não estão estagnados ou engessados, havendo possibilidade, portanto, daqueles perfis menos elaborados tornarem-se mais complexos à medida que sua formação e os saberes docentes também são burilados” (SANDRI, 2016, p. 193).

CONCLUSÃO

Como vimos no decorrer deste trabalho, ao serem solicitados a elaborar SDs, os acadêmicos deixaram transparecer em suas propostas tendências metodológicas próprias, cunhadas ao longo do processo formativo, o que permitiu traçar o perfil didático-metodológico desses sujeitos. Notou-se esforço, por parte dos estudantes, em colocar em prática as solicitações estabelecidas durante a disciplina de PCC V, notadamente a consideração de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais e a contextualização na perspectiva do enfoque CTSA. Alguns fatores limitantes, contudo, impediram a plenitude do resultado em alguns grupos, tais como: pouco domínio do conteúdo

ou da temática, a tendência à centralização do professor no processo de ensino e aprendizagem e a resistência ou dificuldade em propor uma contextualização mais ampla por meio do enfoque CTSA.

Ao traçar o perfil didático-metodológico, por meio da análise das dimensões *por que ensinar* (objetivos); *o que ensinar* (conteúdos); *relação professor/aluno*; *como ensinar* (procedimentos de ensino) e *avaliação*, verificou-se que os grupos alocaram-se predominantemente no perfil intermediário, mas apresentaram características de diferentes perfis. Também se identificou que somente um grupo (G3) ateve-se persistentemente ao perfil tradicional, enquanto os demais buscaram superar o ensino pautado exclusivamente na transmissão/recepção e descontextualizado. Nessa perspectiva é possível considerar que estes sujeitos estão vivenciando um processo de rompimento com suas experiências formativas e buscando construir uma identidade que tende a uma abordagem de ensino mais crítica, problematizadora e emancipatória.

Nesse sentido, Porlán (2002) afirma que o saber profissional é formulado em uma dimensão evolutiva e que os futuros professores precisam vivenciar, durante todo o curso de Graduação, experiências que estimulem o desenvolvimento de uma postura docente reflexiva e em permanente evolução profissional. Diante disso, é pertinente destacar a relevância que as disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC) podem ter na formação docente, quando se propõem a romper com a dicotomia teoria/prática e desenvolver saberes docentes referentes ao saber pedagógico do conteúdo.

REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, G. S. Research in to STS science education. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2009.
- AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência e Ensino*, v. 1, n. especial, 2007.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 out. 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília: MEC; SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 set. 2018.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a*. Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 2 fev. 2009.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP no 2, de 19 de fevereiro de 2002b*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ - Ensino Médio*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES 15/2005*. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 3 jan. 2018.

- BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº: 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Contínua dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.* Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 4 jan. 2018
- CARVALHO, A. M. P; GIL-PEREZ, D. *Formação de professores de ciências. Tendências e inovações.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de Química – a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. In: ZANON, L. B. *A formação química e pedagógica nos cursos de Graduação em química do país.* Ijuí: Ed. Unijuí, p. 1-19, 2007. V. 1.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GARCIA-PEREZ, F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 207, feb. 2000.
- MALDANER, O. A. Ensinar e aprender na área das ciências da natureza e suas tecnologias com ênfase em processos interativos de significação cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Florianópolis. *Anais [...].* Florianópolis: Endipe, 2008.
- MARTINS, P. L. O. ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.
- MESQUITA, N. A. S.; CARDOSO, T. M. G.; SOARES, M. H. F. B. O Projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de Química no Brasil. *Quím. Nova*, v. 36, n. 1, p. 195-200, 2013.
- NOVAIS, R. M.; MARCONDES, M. E. R. Investigando alguns reflexos das disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Química na formação inicial de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA – ENEQ, 14, 2008, Curitiba. *Anais [...].* Curitiba: UFPR, 2008.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estaduais.* Química. 2008.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia.* 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- PONTES, N. A. O ensino de Química no Nível médio: um olhar a respeito da motivação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA – ENEQ, 14., 2008, Curitiba. *Anais [...].* Curitiba: UFPR, 2008.
- PORLÁN, R. La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, p. 271-281, 2002.
- RAMOS, M. A. F. A. *Química verde – potencialidades e dificuldades da sua introdução no ensino básico e secundário.* 2009. Dissertação (Mestrado em Química para o Ensino) – Universidade de Lisboa, Portugal. 2009.
- RICARDO, C. E. Educação CTSA: Obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. *Ciência e Ensino*, vol. 1, n. especial, 2007.
- SANDRI, M. C. M. *Contribuição da inserção do enfoque CTSA e da Química Verde na formação de licenciandos em Química.* 2016. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Maringá. 2016.
- SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R. P *Educação em Química. Compromisso com a cidadania.* 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- SCHNEIDER, M. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação DE Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas.* 2007, Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Doutorado em Educação, Florianópolis, 2007.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Distribuição da Produção Científica e Aspectos que Caracterizam o Interesse Intelectual de um Coletivo de Pesquisadores

Rones de Deus Paranhos¹
Maria Helena da Silva Carneiro²

RESUMO

O objeto da análise do artigo é a produção científica brasileira sobre ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É um Estado da Arte que caracteriza essa produção quanto à sua distribuição (espaço e tempo) e discute os aspectos que despertaram o interesse intelectual de um coletivo de pesquisadores para produzir conhecimento sobre o ensino de biologia na EJA. O *corpus* da análise foi constituído por artigos (28), dissertações (54) e teses (2). A seleção dos artigos considerou o campo de investigação, *qualis* do periódico, período de tempo e o estabelecimento de descritores de busca. A seleção das dissertações e teses envolveu a identificação de programas de Pós-Graduação da área de avaliação educação e de ensino, período e descritores. A análise valeu-se das categorias da epistemologia fleckiana. Os resultados indicam uma assimetria quanto à distribuição da pesquisa nas regiões brasileiras. A atividade dos professores da educação básica é o aspecto mais determinante envolvido na produção científica, pois a prática de ensinar biologia na modalidade EJA está imbuída de elementos de resistência e constitui as conexões passivas mediada pelas conexões ativas do Coletivo de Pesquisadores em Educação em Ciências (CPEC).

Palavras-chave: Educação em Ciências. Estado da arte. Ludwik Fleck. Educação de Jovens e Adultos.

**TEACHING BIOLOGY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: DISTRIBUTION OF THE SCIENTIFIC PRODUCTION
AND ASPECTS THAT CHARACTERIZE THE INTELLECTUAL INTEREST OF A COLLECTIVE OF RESEARCHERS**

ABSTRACT

The aim of the present study was analyzed the Brazilian scientific production on biology teaching in Youth and Adult Education (YAE). It is a State of the Art that characterizes this production as the distribution (space and time) and discusses the aspects that aroused the intellectual interest of researchers to produce knowledge about the teaching of biology in the YAE. The *corpus* of the analysis consisted of articles (28), dissertations (54) and theses (02). The selection of articles considered the field of investigation, the impact factor of the periodical, period and the search descriptors. The selection of dissertations and theses involved the identification of postgraduate programs in the field of education and teaching, period and descriptors. All study was based on the categories of fleckian epistemology. The results indicate an asymmetry in the distribution of the research in the Brazilian regions. The activity of teachers of basic education is the most important aspect involved in scientific production, since the practice of teaching biology in the YAE modality is imbued with elements of resistance and constitute the passive connections mediated by the active connections of the Collective of Researchers in Science Education (CRSE).

Keywords: Science education. State of art. Ludwik Fleck. Youth and adult education.

RECEBIDO EM: 28/11/2018

ACEITO EM: 22/12/2018

¹ Doutorado em Educação, Universidade de Brasília – Faculdade de Educação (UnB – FE); Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás (UFG) e Licenciado em Ciências Biológicas pela UFG – Campus Jataí. Professor Adjunto I da Universidade Federal de Goiás (Instituto de Ciências Biológicas, Dpto. de Educação em Ciências). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM-UFG). paranhos.rones@gmail.com

² Doutorado em Didática das disciplinas: Biologia (Paris VII). Mestrado em Ecologia Humana (Université Paris Descartes, 1978). Mestrado em Didática das Disciplinas – Biologia pela Universidade Paris VII (1981). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Científica, principalmente nos seguintes temas: aprendizagem de conceitos científicos, ensino de ciências, ensino de biologia, imagens e ensino de ciências, livro didático e aprendizagem e divulgação do conhecimento científico. mhsilcar@unb.br

CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA DE FLECK PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica institucionalizada como tal pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional). Esse marco na legislação não é um aspecto pontual no que diz respeito à educação de adultos, pois há um acumulado histórico que remonta ao período do Brasil Império, e a educação de adultos tem se colocado como uma demanda no cenário educacional brasileiro com os aspectos dos diferentes contextos histórico, político e econômico que marcam a história brasileira. Mesmo diante dos índices de analfabetismo do Brasil, a compreensão de EJA e o seu papel formativo está no e para além do processo de alfabetização propriamente dito.

Esse entendimento está marcado nos relatórios da V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea). Logo, o projeto formativo da educação de adultos não se restringe em oferecer uma formação que proporcione o domínio dos signos para que os educandos da EJA sejam realocados na sociedade grafocêntrica. Passa por isso, mas, além do direito público subjetivo à educação, a EJA deve considerar o acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que foram desenvolvidos e acumulados em virtude da atividade humana, e socializados pela instituição escolar. A escolarização das pessoas jovens e adultas deve ser redimensionada na perspectiva de se afastar das propostas que se instalaram em pressupostos assistencialistas, com vistas a uma postura político formativa para o público da EJA.

Em razão do público, a modalidade encerra especificidades que demandam repensar o currículo, a formação de professores, os aspectos didático-pedagógicos e o processo de ensino-aprendizagem e, em torno destes aspectos, têm sido delineados desafios para a prática pedagógica do ensino de Ciências na EJA. Diante disto, pode-se afirmar que a EJA tem despertado o interesse intelectual de um Coletivo de Pesquisadores em Educação em Ciências – Cepec – no Brasil. A produção do conhecimento sobre o ensino de ciências da natureza na EJA pelo campo Educação em Ciências ainda é incipiente e, a exemplo, os trabalhos de Borges e Rosário (2007), Araújo e Carneiro (2014), Prata (2007), Augustinho (2013), Santos (2015), Paranhos e Carneiro (2015), Lopes e Ferreira (2015), indicam o estabelecimento da relação entre a EJA e o ensino de ciência num campo investigativo.

O presente estudo analisa a produção científica brasileira sobre o ensino de biologia na EJA à luz das ideias de Fleck (2008). Este autor coloca em relevo a característica social da atividade científica, uma vez que a construção do conhecimento não se dá no plano da individualidade do pesquisador, implicando um diálogo direto ou indireto com outros pares que pesquisam o mesmo objeto. Para a análise da atividade científica em torno da *sífilis*, objeto de interesse de Fleck, este autor cunhou os conceitos de Coletivo de Pensamento (CP) e Estilo de Pensamento (EP) e afirmou

Si nous définissons un collectif de pensée comme la communauté des personnes qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellement, alors nous tenons en lui le vecteur du développement historique d'un domaine de pensée, d'un état du savoir déterminé et d'un état de la culture, c'est-à-dire d'un style de pensée particulier (2008, p. 74).³

O Coletivo de Pensamento, entendido neste estudo como o CPEC, marca o caráter social da atividade científica que se instala na troca e circulação de ideias ou, como nas palavras do autor, nas interações intelectuais que ocorrem entre as pessoas. No CP os conhecimentos “[...] circulent à l'intérieur de la communauté, sont taillées, transformées, renforcées ou affaiblies, influencent d'autres connaissances, l'élaboration de concepts, de conceptions et d'habitudes de pensée” (FLECK, 2008, p. 79),⁴ caracterizando, assim, o que Fleck chamou de Circulação de Pensamento (*Circulation de Pensée*). Na acepção fleckiana, conhecer alguma coisa não se desvincula de um modo de pensar posto numa determinada época e coletivo de pesquisadores, ou seja, há o entendimento de que a ciência é historicamente localizada.

Para o CPEC, a EJA em si não se constitui em objeto a ser investigado, mas o ensino de biologia, na relação com essa modalidade, requer o conhecimento construído sobre a EJA em outros coletivos e, portanto, demanda uma Circulação Intercoletiva (CInter) de ideias. Também, recorre-se aos conhecimentos sobre ensino de ciências (conexões ativas) para investigar o *ensino de biologia na EJA*. Diante disso, e por ser uma atividade social, a produção do conhecimento como tal está imersa num estado do saber (*l'état du savoir*) que se coloca como um terceiro elemento a ser considerado na relação sujeito objeto. Sobre esse aspecto Fleck afirma

Une theorie de la connaissance ne doit pas considérer l'acte cognitif comme une relation binaire entre le sujet et l'objet, entre celui qui connaît et ce qui est à connaître. Parce qu'il est un facteur fondamental de toute nouvelle connaissance, l'état du savoir du moment doit être le troisième terme de cette relation (2008, p. 72-73).⁵

A partir do que aponta Fleck (2008) sobre o estado do saber, comprehende-se que a construção do conhecimento sobre ensino de biologia na EJA se dá a partir de ideias já constituídas (Ensino de Ciências e EJA). Isso permite, por sua vez, a elaboração de outros conhecimentos sobre o fato investigado (ensino de biologia na EJA), resultando, assim, outras conexões ativas para esse estilo. Ao pesquisar o ensino de biologia na EJA,

³ Se definimos um coletivo de pensamento como a comunidade de pessoas que trocam ideias ou que interagem intelectualmente, então temos nele um vetor do desenvolvimento histórico de um domínio do pensamento, de um estado determinado do saber e de um estado da cultura; quer dizer, de um estilo de pensamento particular (FLECK, 2008, tradução nossa).

⁴ [...] circulam no interior da comunidade, são moldados, transformados, reforçados ou fragilizados, influenciam outros conhecimentos, a elaboração de conceitos, de concepções e de hábitos de pensamento (FLECK, 2008, tradução nossa)

⁵ Uma teoria do conhecimento não deve considerar o ato de conhecer como uma relação binária entre o sujeito e o objeto, entre aquele que conhece e o que está a conhecer. Porque é um fator fundamental de todo conhecimento novo, o estado do saber do momento deve ser o terceiro termo dessa relação (FLECK, 2008, tradução nossa).

o conhecimento sobre EJA e Ensino de Ciências (conexões ativas) é apropriado pelos pesquisadores e isso proporciona uma objetivação da realidade numa complexificação maior, produzindo conhecimento sobre o ensino de biologia na modalidade.

Ler o livro de Fleck (2008) e, logo de início, querer extrair orientações procedimentais para o emprego de suas categorias na análise da produção científica, como intenta este artigo, pode resultar frustrações. O autor possui um modo muito peculiar de escrita e, à medida que problematiza a construção do conceito de *sífilis* e a reação de Wassermann, engendra suas categorias analíticas apresentando seus pressupostos (Coletivo de Pensamento, Estilo de Pensamento, Círculo Exotérico e Esotérico, Circulação Inter e Intracoletiva).

Carneiro (2012) entende que Fleck apresenta um quadro conceitual muito aberto e fluído, e “[...]essa fluidez conceitual não resulta apenas de um desenvolvimento incipiente, mas de sua própria concepção epistemológica e ontológica: relacional, dinâmica, em contínua mutação” (p. 163-164). Slongo (2004, p. 124) comprehende que uma “[...] análise epistemológica inspirada em pressupostos fleckianos comporta também limitações, uma vez que oferece critérios para análise, mas não informa sobre possíveis instrumentos a serem utilizados no processo analítico”.

As análises realizadas neste artigo partem das seguintes premissas: a) há um coletivo de pesquisadores (CPEC) com estilos de pensamento próprios; b) pela CInter, a EJA, na relação com o ensino de ciências, se constituiu num elemento de resistência a ser percebido pelo CPEC; c) o *ensino de biologia na EJA*, como elemento percebido pelo CPEC, proporciona estabelecer a caracterização de um matiz de pensamento de um estilo.

Adota-se a concepção de matiz de pensamento (*couleur du pensée*) pelos seguintes aspectos: a) a matriz empírica de análise desta pesquisa não abarca a totalidade da produção científica sobre o ensino de ciências no Brasil; b) o recorte temporal da análise foi estabelecido pelo critério de um marco legal (Lei nº 9.394/96) que explicita a concepção de EJA como modalidade da Educação Básica; c) comprehende-se que a EJA proporciona uma extensão dos estilos de pensamento ensino de ciências.

A EJA é percebida pelos membros do CPEC e não provoca modificações radicais ao estilo de pensamento desse coletivo, mas se apresenta como um elemento de resistência aos seus integrantes. Com os traços de outros coletivos que desenvolvem pesquisas sobre EJA, sob o viés da alfabetização de adultos, educação popular, políticas públicas, ensino-aprendizagem, a EJA, pela Circulação Intercoletiva, se configura num elemento de resistência (*aviso de resistance*), promovendo a extensão e modificações pontuais no estilo de pensamento ensino de ciências. Noutras palavras, é na relação *ensino de ciências-EJA* que estão alguns integrantes do CPEC para compreender essa relação e promover, assim, o desenvolvimento do estilo de pensamento.

A atividade científica se dá essencialmente no trabalho coletivo, organizado cooperativamente, pois reúne os pesquisadores e suas convicções em torno da construção do conhecimento científico (FLECK, 2008). A Circulação Intercoletiva se dá pela existência de pontos de convergência entre dois ou mais coletivos de pensamento, o que possibilita o compartilhamento de ideias. O ensino de ciências não se desvincula de uma concepção de educação, currículo, políticas públicas, concepção de homem, projeto

formativo, concepções de ensino-aprendizagem e correntes filosóficas que advém, em grande parte, de outros coletivos de pensamento (educação, sociologia, filosofia, psicologia).

A respeito dos escritos de Ludwik Fleck e seus comentadores, obteve-se a compreensão de que este autor fornece categorias que subsidiam a análise da produção científica, o que permite captar o movimento envolvido nessa produção e suas características para compreender as determinações envolvidas, pois os conteúdos de determinada área do conhecimento estão sob determinados condicionantes sociais e podem ser explicados (FLECK, 2008). A modalidade educativa EJA, somada à discussão do ensino de ciências, se constituiu num fato investigativo, que, possivelmente, proporciona o desenvolvimento do estilo de pensamento do CPEC. Um fato investigativo instala-se num CP a partir do conjunto de três aspectos: a) interesse intelectual do CP; b) resistência ao coletivo e; c) forma a ser percebida de maneira imediata (FLECK, 2008).

Um aspecto externo ao CPEC e que influenciou os seus integrantes a perceberem a EJA enquanto uma forma, foi a discussão no campo das políticas públicas para a educação de adultos. A exemplo, tem-se a institucionalização da EJA como modalidade educativa (Lei nº 9.394/96 – LDB). O termo modalidade encerra um universo semântico que, na prática social, busca se materializar nos modos específicos de oferecimento dessa modalidade de educação, considerando uma gama de implicações (formação de professores, organização dos espaços educativos, currículo, etc.). Com o levantamento de trabalhos ao longo dos últimos 19 anos, é possível afirmar que a modalidade educativa EJA, na relação com o ensino de ciências, tem se fixado no CPEC como um fato científico, o que será demonstrado na seção que apresenta a distribuição (espaço e tempo). Diante disso, este artigo foi desenvolvido tendo em vista os seguintes questionamentos: Como está distribuída, em termos espaciais e temporais (1996-2015), a produção científica brasileira sobre o ensino de biologia na EJA? Quais são os aspectos envolvidos no despertar do interesse intelectual de um coletivo de pesquisadores para produzir conhecimento sobre o ensino de biologia na EJA?

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa do tipo Estado da Arte, pois capta e explicita o movimento acerca da produção de pesquisas sobre um tema (FERREIRA, 2002). De acordo com Romanowski e Ens (2006), pesquisas desse tipo revelam os interesses investigativos, os focos temáticos, a regionalização e a periodização dessas produções, as perspectivas teórico-metodológicas, as contribuições e a pertinência para um campo de pesquisa.

Quando se leva em conta as dimensões geográficas do Brasil, a distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação em Ciências e Ensino de Ciências, bem como os periódicos que publicam as produções científicas, esse tipo de pesquisa torna-se pertinente. Posto isso, a matriz empírica das análises foi constituída por artigos, dissertações e teses sobre o ensino de biologia na EJA e a constituição dessa matriz de análise envolveu os critérios presentes nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Critérios estabelecidos para a seleção dos artigos

Campo	Periódicos (Qualis)	Bancos/Fontes de Dados	Período	Descritores
Educação em Ciências	A1 a B2	Portal de Periódicos Capes Sites das revistas de educação em ciências	1996 – 2015	Ensino de ciências, ensino de biologia na relação com a educação de jovens e adultos, EJA, educação de adultos, podendo estes estarem presentes no título, resumo e/ou palavras-chave do artigo.

Fonte: Os autores.

Quadro 2 – Critérios estabelecidos para a seleção de teses e dissertações

Etapa I – Identificação de Programas de Pós-Graduação		
Área de Avaliação	Área Básica	Situação
Educação ¹ e Ensino ²	Educação, Ensino-Aprendizagem, Educação de Adultos, Ensino e Ensino de Ciências e Matemática	Em funcionamento
Etapa II – Identificação das dissertações e Teses		
Período	Bancos	Descritores
1996-2015	Plataforma Sucupira, Sites de Programas de Pós-Graduação (Educação e Ensino), Banco de Teses de Dissertações de IES, Centro de Documentação em Ensino de Ciências (Cedoc)	Ensino de ciências, ensino de biologia na relação com a educação de jovens e adultos, EJA, educação de adultos, podendo estes estarem presentes no título, resumo e/ou palavras-chave do artigo.

Fonte: Os autores.

A partir dos critérios foram encontrados 84 trabalhos distribuídos em 28 artigos, 54 dissertações e 2 teses, que tratam do ensino de biologia na EJA publicados entre 1996 e 2015.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Distribuição Espaço e Tempo

Os aspectos caracterizados e analisados neste tópico justificam-se pela compreensão de que estes, dentre outros, são elementos constitutivos de estilos de pensamentos (FLECK, 2008). Pelas compreensões apresentadas na introdução, contudo, entende-se que essa caracterização será em torno de um matiz de pensamento (Ensino de Biologia na EJA). Compreende-se, ainda, que, por essa caracterização, pode-se explicitar o movimento, sob o qual o ensino de biologia na EJA tem se constituído num elemento de resistência ao CPEC.

Foram encontradas, a partir dos critérios apresentados na metodologia, 84 produções científicas (artigos, dissertações e teses) no recorte temporal de 1996-2015, distribuídas entre as diferentes regiões brasileiras (Tabela 1). Percebe-se, em relação ao universo de estudos, que as regiões Sudeste e Sul respondem juntas por 58,3% das produções publicadas, portanto revela-se uma assimetria na distribuição desses estudos.

Tabela 1 – Quantitativo da produção científica brasileira sobre ensino de biologia na EJA
(1996-2015)

Regiões Brasileiras	Artigos (%)	Dissertações (%)	Teses (%)	Total (%)
Centro-Oeste	06 (7,2)	16 (19,05)	-	22 (26,2)
Nordeste	08 (9,5)	02 (2,4)	-	10 (11,9)
Norte	-	03 (3,6)	-	03 (3,6)
Sudeste	09 (10,7)	15 (17,8)	02 (2,4)	26 (30,9)
Sul	05 (5,9)	18 (21,4)	-	23 (27,4)
Total (%)	28 (33,3)	54 (64,3)	02 (2,4)	84 (100)

Fonte: Os autores.

Quanto ao tipo da produção, a Tabela 1 expõe que a centralidade está em dissertações de Mestrado (64,3%) ligadas a programas de Pós-Graduação (PPG) das Regiões Sudeste e Sul, seguidas das Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. A produção científica, divulgada no formato de artigos (33,3%), foi distribuída entre as regiões brasileiras tomando como critério a filiação institucional do primeiro autor de cada texto e, a partir disso, obteve-se o seguinte: Sudeste (9), Nordeste (8), Centro-Oeste (6) e Sul (5), publicados num intervalo de dez anos (2005-2015). Os artigos atendiam a diferentes finalidades e, portanto, foram distribuídos entre as categorias Relatos de Pesquisa (22) e Relatos de Experiência (6), categorias essas propostas por Araújo e Carneiro (2014). De acordo com essas autoras, a primeira categoria reúne os artigos que apresentam resultados de pesquisa, e a segunda agrupa os artigos que descrevem atividades que abarcaram o ensino de ciências na EJA.

A Tabela 2 evidencia os periódicos e anos da publicação dos artigos. Nota-se que a divulgação desses textos se deu predominantemente na Revista da SBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia –, em que foi possível encontrar 15 artigos distribuídos nos anos de 2012 (8) e 2014 (7). O restante foi publicado nas Revistas Ciência & Educação (3), Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (4), Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (1), Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (1), Revista Iberoamericana de Educación (1) e Ciência e Cognição (1).

Tabela 2 – Artigos sobre ensino de biologia na EJA publicados em periódicos (1996-2015)

Ano	Periódico	Nº de Artigo	Total
2005	Ciência & Educação	1	2
	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	1	
2007	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	1	1
2008	Ciência & Educação	1	2
	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	1	
2009	Revista Iberoamericana de Educación	1	1
2010	Experiências em Ensino de Ciências	1	1
2011	Ciência & educação	1	2
	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	1	
2012	Revista de Ensino de Biologia da Assoc. Bras. Ens. de Biologia (SBEnBio)	8	9
	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	1	
2014	Ciências & Cognição	1	9
	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	1	
	Revista de Ensino de Biologia da Assoc. Bras. Ens. de Biologia (SBEnBio)	7	
2015	Experiências em Ensino de Ciências	1	1
TOTAL			28

Fonte: Os autores.

Paranhos e Carneiro (2015) afirmam que a centralidade do periódico da SBEnBio se explica pois, nos anos de 2012 e 2014, aconteceram as reuniões do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (Enebio) organizadas pela associação e os trabalhos completos apresentados nessas reuniões foram publicados como artigos no periódico em questão.

Os dados da Tabela 1 permitem afirmar que a pesquisa sobre o ensino de biologia na EJA está presente, em menor número, nas regiões brasileiras em que a Educação de Jovens e Adultos é uma demanda social acentuada. Isso pode ser sustentado com os dados da PNAD 2015, pois mostram que o Brasil ainda possui um quadro de 12,9 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais de idade que não são alfabetizados. Deste total, a Região Nordeste apresenta a maior taxa de pessoas não alfabetizadas (16,2%), seguida da Região Norte (9,1%). Considerado o analfabetismo funcional para o mesmo recorte etário, as Regiões Nordeste e Norte respondem pelas taxas de 26,6% e 20,1% de analfabetos funcionais que, em concordância com os aspectos metodológicos da PNAD, correspondem às pessoas que possuem menos de quatro anos de estudo (BRASIL, 2016).

Um aspecto determinante envolvido na assimetria destacada pela Tabela 1 refere-se à distribuição da Pós-Graduação entre as regiões brasileiras. Os dados contidos no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) e na ferramenta Geocapes, indicam um aumento do número da PPG no Brasil. Em 1996 havia no país 2.055 cursos de Pós-Graduação e, em 2015, 3.905, o que indica um acréscimo de 1.040 cursos. Dados do PNPG indicam também uma assimetria na distribuição dos PPG no país que se acentua na direção Sul-Norte e do Leste ao grande Oeste brasileiro (BRASIL, 2010).

Essa expansão não foi uniforme e revela uma assimetria histórica para distribuição da Pós-Graduação entre as regiões brasileiras e está relacionada com a formação territorial do país. Isto posto, este estudo mostra que as assimetrias (processos de escolarização e PPG) nessas regiões coincidem. A Tabela 2 minucia a distribuição das produções científicas (dissertação e tese) entre o Distrito Federal, os Estados brasileiros e os respectivos programas de Pós-Graduação, permitindo caracterizar aspectos quanto ao *locus* dessa produção. Verifica-se que a pesquisa sobre o ensino de biologia na EJA não é objeto exclusivo de investigação de programas ligados ao ensino de ciências; sua distribuição está entre os programas de área de educação (11) e educação em ciências (16).

Tabela 3 – Distribuição da pesquisa sobre o ensino de biologia na EJA (1997-2015)

Reg.	UF	Cidade	Instituição	Pós-Graduação	D/T ²	MA/ MF ³	Nº de Pesquisas	Total (%)
CO	DF ¹	Brasília	UnB	Ensino de Ciências	D	MF	6	16 (28,6)
				Educação	D	MA	2	
	GO	Goiânia	UFG	Educação em Ciências e Matemática	D	MA	4	
	MT	Cuiabá	UFMT	Ensino de Ciências Naturais	D	MF	3	
	MS	Campo Grande	UFMS	Ensino de Ciências	D	MF	1	
NE	BA	Jequié	Uesb	Educação Científica e Formação de Professores	D	MA	2	2 (3,6)
N	PA	Belém	Ufpa	Educação em Ciências e Matemática	D	MA	3	3 (5,4)
SD	MG	Belo Horizonte	PUC-MG	Ensino de Ciências e Matemática	D	MF	1	17 (30,3)
			Cefet-MG	Educação Tecnológica	D	MA	2	
			UFMG	Educação	D	MA	3	
		Ouro Preto	UFOP	Ensino de Ciências	D	MF	1	
	RJ	Petrópolis	UCP	Educação	D	MA	1	
		Nilópolis	IFRJ	Ensino de Ciências	D	MF	4	
		Rio de Janeiro	UFRJ	Educação em Ciências e Saúde	D	MA	1	
SP	SP	São Paulo	USP	Educação	T	MA	1	
			PUC-SP	Educação – Currículo	D	MA	2	
	São Carlos	UFSCar	Educação		T	MA	1	

Reg.	UF	Cidade	Instituição	Pós-Graduação	D/T ²	MA/ MF ³	Nº de Pesquisas	Total (%)
PR	Cascavel	Unioeste	Educação	D	MA	1		
	Curitiba	UFPR	Educação	D	MA	2		
	Ponta Grossa	UTFPR	Ensino de Ciências e Tecnologia	D	MF	1		
S	São Leopoldo	Unisinos	Educação	D	MA	1		
	Canoas	Ulbra	Ensino de Ciências e Matemática	D	MA	2		
	Santa Maria	UFSM	Educação	D	MA	1		
	Porto Alegre	UFRGS	Ciência: Química da vida e da saúde	D	MA	2		
SC		PUC-RS	Educação em Ciências e Matemática	D	MA	6		
Florianópolis	UFSC	Educação Científica e Tecnológica	D	MA	1			
Criciúma	Unesc	Educação	D	MA	1			
Total							56 (100)	

1 – O Distrito Federal foi colocado na região Centro-Oeste para fins de organização dos dados;

2 – D: Dissertação e T: Tese; 3 – MA: Mestrado Acadêmico MF: Mestrado Profissional.

Fonte: Os autores.

Entende-se, diante disso, que o coletivo de pensamento não se reduz às fronteiras institucionais, pois os pesquisadores que constituem o CPEC e que produzem o conhecimento científico sobre o ensino de biologia na EJA, não estão contidos especificamente em um PPG de uma área. Ao compreender que o coletivo de pensamento se constitui em torno do objeto de investigação, percebe-se, com os dados, que há a constituição de uma “unidade social” (LORENZETTI, 2008, p. 109) à volta do ensino de biologia na EJA, portanto não é o institucional que determina o coletivo.

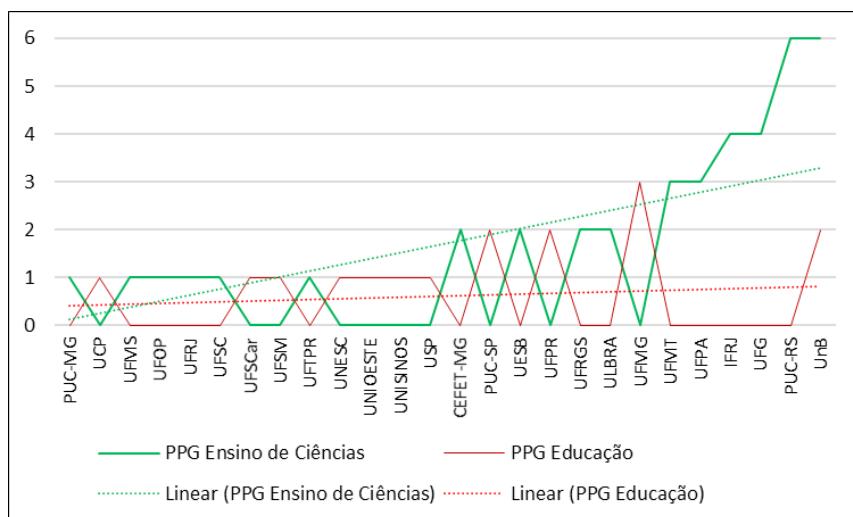
No cenário da expansão da Pós-Graduação há um acumulado de discussões sobre a flexibilização do modelo da Pós-Graduação brasileira, que resultou no oferecimento de Mestrado profissional e, mais recentemente, o Doutorado profissional. Na área de avaliação Ensino, houve a consolidação do Mestrado profissional de ensino de ciências (OSTERMANN; REZENDE, 2015; REZENDE; OSTERMANN, 2009). Os dados da Geocapaes indicam que o primeiro MF da área de avaliação ensino, com a descrição ensino de ciências, foi criado em 2002. Atualmente, os dados da Plataforma Sucupira mostram que há, no Brasil, 35 MF de ensino de ciências.

Os dados sistematizados na Tabela 3 expressam que o conhecimento científico sobre o ensino de biologia na EJA foi produzido em 7 MF e 20 MA. Os primeiros responderam pela produção de 17 pesquisas, enquanto os outros por 39 investigações. A distribuição da produção científica do MF está centrada na região Centro-Oeste (10), seguida da Sudeste (06) e Sul (01). Há um quadro diferente para o MA: Sul (17), Sudeste (11), Centro-Oeste (06), Norte (3) e Nordeste (2).

A Figura 1 apresenta o gráfico que relaciona a Instituição de Educação Superior (IES), o PPG (Educação/Ensino de Ciências) e o quantitativo de produções científicas sobre o ensino de biologia na EJA por IES. Evidencia que a pesquisa em torno do objeto em questão tem sido produzida em quantidade maior nos PPG Ensino de Ciências, mostrando, a partir da linear de tendência, um crescimento acentuado nesta área em relação aos PPG de Educação (Figura 1). Essa tendência pode ser explicada pelo aumento dos programas de Pós-Graduação na área do ensino de ciências vivenciado nos últimos anos e mostra, ainda, a unidade social em torno do objeto que não se limita às instituições, seja as IES e/ou seus programas.

Entende-se que o objeto de investigação do CPEC é o ensino de ciências na educação escolar e outros espaços. Isso explica o aspecto de o ensino de biologia na EJA ter se posto como um elemento de resistência (FLECK, 2008), de maneira mais evidente nos PPGs Ensino de Ciências (16) do que na área de Educação (11). É válido destacar que o ensino de biologia na EJA tornou-se um fato investigativo em ambos os campos, pois se colocou como um sinal de resistência (*aviso de resistence*), despertando o interesse intelectual dos pesquisadores, haja vista as produções publicadas.

Figura 1 – Gráfico da produção científica por IES e Programas de Pós-Graduação (ECe ED)



Fonte: Os autores.

Considerando os dados obtidos a partir da análise das produções científicas (dissertação e tese), o ensino de biologia na EJA foi objeto de investigação pela primeira vez em 2004 (T56 – Região Sul), sendo observada uma lacuna de dois anos após essa primeira produção. No período correspondente a 2006-2015 ocorreu a publicação de pesquisa sobre o objeto supramencionado em todos os anos desse intervalo, com destaque para um pico de produção no ano de 2013, seguido de um decréscimo.

Após oito anos da institucionalização da EJA como modalidade da Educação Básica (Lei nº 9.394/96 – LDB) é que a relação ensino biologia/EJA se tornou objeto de investigação em PPG. Sobre os artigos, foi constatado um intervalo de nove anos para a publicação do primeiro artigo em periódicos científicos. O apontamento dessas lacunas, por si só, não diz muito quando considerados os propósitos desta pesquisa. Essas lacunas podem não ser representativas de todo o CPEC, pois, como bem já foi destacado,

este artigo lançou mão de um recorte analítico da produção científica do CPEC. Com isso, concebe a possibilidade de pesquisas na área do ensino de física e química terem sido realizadas antes de 2004.

ASPECTOS QUE DESPERTARAM O INTERESSE INTELECTUAL SOBRE O OBJETO ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA

A análise das lacunas, mencionadas nos parágrafos anteriores, necessita considerar aspectos capazes de possibilitar a compreensão do movimento de como a EJA se tornou, na relação com o ensino de biologia, um fato científico para o grupo de pesquisadores. Fleck (2008, p. 147) define fato científico como “une relation entretenue par des concepts, conforme à un style de pensée [...]. Cette définition rend compte du phénomène du lien indissoluble existant entre les composantes actives et passives du savoir [...].” Neste trabalho há o entendimento de que a prática social dos sujeitos, somada ao pertencimento de um indivíduo a mais de um CP, e a trajetória da educação de adultos no Brasil são aspectos que tornaram o ensino de biologia na EJA um sinal de resistência (*aviso de resistance*) para CPEC.

Fleck (2008) afirma que o elemento de resistência se refere ao que desperta interesse intelectual em membros de um coletivo; noutras palavras, naquilo que se coloca como resistência à compreensão humana e que, num coletivo de investigação científica, se desdobra na realização de pesquisas para a compreensão da realidade.

Na acepção fleckiana, um pesquisador pode pertencer a mais de um coletivo de pensamento (FLECK, 2008). A leitura da produção científica (dissertações e teses) permitiu identificar os elementos que motivaram o desenvolvimento das pesquisas. Estes elementos se fizeram presentes no tópico “introdução” de cada trabalho, sendo possível perceber a pertença dos autores a Círculo Exotérico (CExo) ou Círculo Esotérico (CEso) em relação ao CPEC antes de iniciar as pesquisas. Nessas motivações/justificativas, foi possível identificar as dimensões da prática social (atuação profissional, formação inicial, atividade científica), nas quais os autores visualizaram conexões passivas a serem investigadas e analisadas à luz das conexões ativas dos coletivos de pensamento ensino de ciências (Tabela 4).

A sistematização dos dados, presente nesta Tabela, indica que a EJA adentrou o CPEC motivada mais pelas experiências profissionais dos autores com a educação de adultos do que com a etapa formativa da Graduação desses autores, ou enquanto uma demanda do próprio CEso (CPEC).

Tabela 4 – Prática social dos autores das dissertações e teses analisadas

Dimensão	Prática Social (nº de pesquisas)	TOTAL (%)
Atuação Profissional (EJA)	Professores(as) da EJA (28)	33 (58,9)
	Experiência profissional em escolas de EJA (2)	
	Experiência com educação popular (1)	
	Experiência em educação do campo (1)	
	Gestão de educação de adultos (1)	

Atividade de Pesquisa no CPEC	Ausência de estudos sobre ensino de ciências na EJA (7)	7 (12,5)
Formação Inicial (Graduação)	Licenciatura – estágio obrigatório em escolas de EJA (2)	3 (5,4)
	Licenciatura – Iniciação científica com EJA (1)	
Outros	Não fica claro (11)	
	Atividade de formação continuada (1)	13 (23,2)
	Pertença a uma comunidade a qual tem uma escola de EJA (1)	
TOTAL		56

Fonte: Os autores.

A atuação profissional com a educação de adultos, seja na perspectiva da educação do campo, popular e/ou na modalidade EJA propriamente dita, constituiu-se como elemento que justificou o desenvolvimento de pesquisas no interior do CPEC, com vistas a compreender melhor o ensino de ciências na EJA na relação com a realidade profissional.

Os professores de biologia da Educação Básica (28) identificaram aspectos que se colocaram como resistência às suas práticas pedagógicas ao ensinar biologia para o público da EJA (conexões passivas). Estes sujeitos portam essas conexões e, quando iniciados ou em contato com os estilos de pensamentos ensino de ciências, são mediadas pelas conexões ativas desse estilo, ou, como nas palavras de Lorenzetti (2008, p. 108), pelos “pressupostos sociais, históricos, conhecimentos e práticas”. Os fragmentos a seguir ilustram como os autores estabeleceram relações com suas realidades de professores da EJA e como isso justifica e/ou motiva o desenvolvimento das pesquisas.

A proposta que relato aqui foi elaborada a partir do que foi vivenciado com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com os quais leciono os semestres finais do segundo segmento, equivalente às séries finais do Ensino Fundamental regular. [...] Neste trabalho, a fonte direta de dados foi o meu contexto escolar, meu contato direto e prolongado como professor da Educação de Jovens e Adultos (T7, p. 16 e 31).

Foi esta complexidade que me despertou um interesse especial pelo tema Educação de Jovens e Adultos a partir de 2003, ano em que iniciei a minha docência nesta modalidade de ensino. Durante estes 11 anos em atividade os principais aspectos que me chamaram a atenção foram os motivos pelos quais os alunos abandonaram o estudo, o motivo que os fizeram retornar e, principalmente, como ministrar aulas que pudessem envolver alunos de idades tão diferentes (T31, p. 11).

Meu interesse em pesquisar esse grupo vem de minhas próprias experiências enquanto professora de Biologia nessa modalidade. No decorrer de seis anos lecionando na EJA aprendi, dentre outras coisas, que a consideração e a valorização de aspectos culturais desse grupo social são procedimentos básicos para que se cumpram com os objetivos preconizados pelas diretrizes da modalidade (T46, p. 11).

Se o grupo de professores em questão for considerado pertencente a um coletivo de pensamento estável com um estilo de pensamento próprio e diferente do CPEC, pode-se, no recorte dessa discussão, afirmar que a extensão dos estilos de pensamento ensino de ciências e o aumento de conexões ativas desses estilos, foram desencadeados

por uma CInter em que integrantes de um CExo (professores de biologia) apresentaram para os especialistas (CEso) do CPEC conexões passivas a serem investigadas a partir do arcabouço teórico-metodológico dos estilos de pensamento ensino de ciências.

Entende-se, assim como Slongo (2004), que esses professores ainda constituem um CExo em relação aos coletivos de pensamento da ciência de referência (biologia). Logo, a prática profissional do professor de biologia (CExo) passa pelo tráfego intercoletivo de pensamento entre os coletivos de especialistas da biologia e dos que pesquisam o ensino de ciências (CPEC). As menções feitas ao CExo (professores), contudo, são feitas neste trabalho principalmente em relação ao CPEC. Fleck (2008) atribuiu importância à dinâmica das circulações intercoletivas, pois elas proporcionam modificações matizadas num estilo de pensamento e, em concordância com isso, o conhecimento produzido sobre ensino de biologia na EJA materializa esse matiz, agregando novas conexões ativas aos estilos de pensamentos ensino de ciências.

Na dimensão da atividade de pesquisa do CPEC os autores fizeram apontamentos em suas investigações sobre o ensino de ciências como um todo, observando que o objeto ensino de ciências na EJA foi pouco contemplado pelos estudos do coletivo. Sus-tentam suas constatações pela Circulação Intracoletiva, ou seja, pela apropriação das conexões ativas do CPEC.

Dito de outro modo, os pesquisadores identificaram, por meio de uma prática (revisão bibliográfica) do coletivo de especialistas (CEso), lacunas e, diante delas, direcionaram suas investigações para o ensino de ciências na EJA, produzindo, assim, conhecimento científico, aumentando os elementos ativos de saber e a extensão dos estilos de pensamento. Percebe-se, nos fragmentos a seguir, como os autores se posicionam quanto aos estudos na EJA, afirmando que

[...] Não foram encontrados estudos que abordassem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir desse referencial, constituindo este, portanto, um campo de investigação pouco explorado, que pode fornecer informação aos educadores sobre: as representações mentais desse público; como os materiais didáticos as influenciam; bem como sobre as metodologias mais adequadas para estudá-las (T8, p. 14).

Recorrendo a uma revisão bibliográfica, também percebi que a maior parte dos artigos publicados nos periódicos das revistas da área de ensino de Ciências relacionados às temáticas corpo, gênero e sexualidade não está vinculada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. [...] Diante do exposto, vislumbrei a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre a temática na EJA por meio dessa dissertação de Mestrado. Pensamos, então, em uma proposta de intervenção que pudesse “mexer um pouco com o biológico” na disciplina de Ciências (T18, p. 21-23)

[...] pude perceber que ainda há poucos trabalhos dedicados ao ensino de Ciências na EJA, menos ainda aqueles que tratam de professores de Ciências que procuram dialogar com os saberes anteriores dos alunos, estabelecendo a intersecção entre Educação em Ciências, meio ambiente e saúde (T26, p. 12).

A formação inicial (Graduação) dos autores (3), aqui entendida como uma das dimensões da prática social desses sujeitos, também foi sinalizada como o elemento que proporcionou o contato com a modalidade da educação de adultos. A Tabela 4 mostra que houve duas vertentes dessa dimensão: uma vinculada ao currículo da formação

propriamente dita (realização de estágios) e outra ligada à iniciação científica. Sobre esta, a autora de T15 expressa o seu contato com a EJA via a iniciação científica, ou seja, ao que Fleck (2008) chamaria de processos coercitivos, em que esta autora se apropria das conexões ativas ligadas à pesquisa sobre a educação de jovens e adultos e estabelece problematizações acerca da realidade da formação de professores de ciências para a EJA.

Os dois primeiros fragmentos a seguir ilustram, inclusive em números, o quanto a EJA ainda não é discutida nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de modo mais resoluto, mesmo ante as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (Res. CNE/CP nº 1/2002 e Res. CNE/CP nº 2/2015). Observa-se, nos extratos de texto a seguir, como os pesquisadores expressaram o contato com a discussão da EJA e/ou com escolas da modalidade,

Durante o último ano de faculdade fiz os estágios obrigatórios inerentes à matriz curricular da Licenciatura em escolas públicas. O primeiro foi com alunos do ensino “regular” e o último com alunos da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). [...] Este estágio durou apenas duas semanas, mas foi o suficiente para despertar o desejo de me aprofundar no campo da educação (T12, p. 14)

Durante o meu curso de Graduação, tive a oportunidade de realizar um estágio numa turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No decorrer das atividades propostas em sala de aula, surgiram algumas inquietações sobre essa modalidade de ensino. Pude perceber que os conteúdos eram distantes da realidade daqueles jovens e adultos, grupo constituído principalmente por trabalhadores e estudantes (T48, p. 10).

Logo, procurei o professor e ingressei como voluntária no projeto do programa Prolicen (Programa de Bolsas de Licenciatura) [...]. Durante as etapas da pesquisa houve muita participação dos (as) educandos (as), o que me fez perceber que essa modalidade era uma possibilidade interessante para minha atuação profissional. A participação nesse projeto de pesquisa gerou inquietações relacionadas à formação de professores de ciências/biologia para a EJA. Dentre elas: a) Quais são as discussões sobre a formação de professores para essa modalidade no Brasil? b) Que elementos formativos deveriam ser considerados nos cursos de formação inicial de professores para que esses pudessem atuar na EJA? (T15, p. 13-14).

Machado (2008) expõe a urgente demanda de formar professores para EJA, pois, para a autora, ainda impera no imaginário social as concepções formativas advindas das experiências do Mobral e ensino supletivo que imprimem nas práticas direcionadas à EJA a “ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa, e por isso, precisa de um ‘curso rápido e fácil’ para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação” (p. 162). Entende-se com os apontamentos contidos no trabalho de Machado (2008), que a discussão da EJA deve ser levada aos cursos de Licenciatura para promover nos professores em formação a ruptura com a concepção assistencialista de EJA, tendo em vista a concepção de educação como direito dos jovens e adultos trabalhadores.

A EJA tem um acumulado histórico atrelado às suas concepções que, ante os determinismos advindos dos arranjos econômicos dos períodos, se desdobraram em projetos formativos distintos desde os tempos do Brasil Colônia, passando pelo Império

e chegando à dependência das potências internacionais no período republicano (MACHADO, 1997). Há nesse percurso histórico um matiz de concepções e projetos de formação que abarcou desde a catequização dos índios, passando por uma concepção instrumental e assistencialista, advindos do período de industrialização brasileira (início do século 20).

Este viés permaneceu nas décadas de 50, 60 e 80 adentrando os anos 90, em decorrência das influências dos organismos multilaterais e do Banco Mundial na formulação de políticas públicas brasileiras para a educação (MACHADO, 1997; HADDAD; DIL-PIERRO, 2000). Considera-se atualmente que ainda há elementos de permanência das concepções formativas apresentadas anteriormente, contudo a configuração da modalidade da Educação Básica, denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), se dá na/ pela luta do reconhecimento da necessidade histórica de escolarizar pessoas que foram excluídas do direito de acesso à educação.

Cabe salientar que, mesmo diante dos índices de pessoas não alfabetizadas no Brasil, a compreensão de EJA e o seu papel formativo está no e para além do processo de alfabetização propriamente dito. Esse entendimento está marcado nos relatórios da V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea).

No campo das políticas públicas, a Constituição Brasileira de 1988 alargou a perspectiva formativa da educação de adultos quando nela fica entendido que o acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo de todos, inclusive para aqueles que não a acessaram na idade entendida como “própria” (artigo 208, §1º). A Lei nº 9.394/96 ratifica essa concepção e garante o processo de escolarização abarcando a alfabetização com a possibilidade de dar continuidade aos estudos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explicitou uma assimetria quanto à distribuição geográfica da produção científica (dissertações e teses) sobre o ensino de biologia na EJA, pois as Regiões Norte e Nordeste apresentam menor número de produção. A discussão sobre o ensino de biologia na EJA no campo da pesquisa, portanto, é frágil nas regiões em que a demanda social pela modalidade EJA é acentuada. Isso se explica pela assimetria que se faz presente também na distribuição da Pós-Graduação brasileira. Houve a instalação e a intensificação do estudo do objeto (ensino de biologia na EJA) nos programas de Pós-Graduação em ensino de ciências em relação aos programas de educação.

Quanto à distribuição temporal, esta investigação identificou a publicação de uma dissertação após oito anos (2004) da promulgação da Lei nº 9.394/96 e de um artigo após dez anos (2006). Nesse tempo, houve três aspectos envolvidos no despertar do interesse intelectual dos membros do CPEC para produzir conhecimento científico sobre o ensino de biologia na EJA, sendo eles: a) atuação profissional dos autores das investigações (dissertações e teses); b) atividade de pesquisa no CPEC; c) formação inicial (Graduação) dos autores. Para o período analisado (1996-2015), todavia, a atividade do Círculo Exotérico em relação ao Coletivo de Pesquisadores em Educação em Ciências (CPEC) foi mais determinante para o estabelecimento de uma pauta de pesquisa que considerasse a relação entre Educação em Ciências e a Educação de Jovens e Adultos.

O marco institucional/legal (Lei nº 9.394/96) por si só não despertou de imediato o interesse intelectual dos membros do CPEC, pois esse marco demandou um novo modo de organizar o trabalho pedagógico a partir das características da EJA, criando, assim, para a prática do ensino de biologia, elementos que se colocaram como resistentes às práticas já desenvolvidas (conexões passivas).

Dito de outro modo, os professores de biologia, ao darem continuidade às suas formações (Mestrado e Doutorado), portaram e problematizaram essas conexões passivas que, por seu turno, foram mediadas pelos elementos ativos do saber presentes no Estilo de Pensamento Educação em Ciências (Epec). Entende-se que o acumulado histórico existente em torno da educação de adultos em seus projetos formativos e formas de ofertá-la, somado aos marcos nas políticas públicas brasileiras de educação, refletiram na organização das escolas, colocando os(as) professores(as) em contato direto com o rearranjo da educação de adultos no formato de uma modalidade. Com isso, os aspectos destacados (prática social dos sujeitos, pertencimento a mais de um CP e acumulado histórico da EJA) contribuíram para que a EJA, na relação com o ensino da componente biologia, adentrasse o CPEC, se tornando um “*aviso de resistance*”, ou seja, opondo-se ao exercício livre do pensamento (FLECK, 2008), constituindo, assim, um fato a ser investigado no coletivo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Simone Paixão; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Educação de jovens e adultos no ensino médio, uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Ciências. *Ciências & Cognição*, v. 19, n. 1, p. 96-104, 2014.
- AUGUSTINHO, Elisabeth. *O ensino de ciências na educação de jovens e adultos: uma avaliação nas escolas da baixada fluminense*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, *Campus Nilópolis*, 2010.
- BORGES, Regina Maria Rabello; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Brasília: CNE, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011 – 2020*. Brasília: Capes, 2010.
- BRASIL. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: CNE, 1996.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 257-272, 2002.
- FLECK, Ludwik. *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris: Champs Sciences, 2008.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- LOPES, Munich Ribeiro de Oliveira; FERREIRA, Thiago Lopes. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino de ciências: uma revisão e literatura. *Revista Científica Interdisciplinar*, v. 2, n. 3, jul./set. 2015.
- LORENZETTI, Leonir. *Estilo de pensamento em educação ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses*. 2008. 407f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, SC, 2008.
- MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

- MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. 1997. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 1997.
- OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Editorial. Os mestrados profissionais em ensino das ciências da natureza no Brasil. *Ciência & Educação*, v. 21, n. 3, p. I-III, 2015.
- OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre mestrados profissionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.
- PARANHOS, Rones de Deus; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. O ensino de biologia na educação de jovens e adultos – apontamentos sobre a produção científica. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: Faculdade de Educação – UFG, 2015. p. 920-929.
- PRATA, Rita Vilanova. *O discurso sobre saúde na educação de jovens e adultos: uma visão sobre a produção de materiais educativos de ciências para a rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, 2007.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- SANTOS, Sayonara Martins. *O diálogo como estratégia na formação inicial de professores de ciências/biologia para atuar na EJA*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2015.
- SLONGO, Ione Inês Pinsson. *A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações*. 2004. 360p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Interfaces Motivacionais e Reflexivas das Ações de Formação Continuada

Leandro da Silva Saggiomo¹
Elaine Corrêa Pereira²

RESUMO

Para qualificar o corpo docente que atua nos cursos da modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal do Rio Grande – Furg – a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) desenvolve ações de formação continuada para os sujeitos que atuam nestes cursos. Inseridos nesse contexto encontramos os tutores a distância, responsáveis pelo desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos estudantes. A presente pesquisa de cunho qualitativo visa a identificar as percepções dos tutores a distância do curso de Graduação em Administração modalidade EaD sobre as motivações e reflexões geradas pela participação em atividades de formação continuada. Os pesquisados são tutores a distância que atuaram em duas edições do curso de Administração modalidade a distância. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados pelo método denominado Discurso do Sujeito Coletivo, proposto por Lefèvre e Lefèvre (2012), o qual se fundamenta a partir da teoria da Representação Social, permitindo desvelar os pensamentos, representações, valores e crenças de uma coletividade. A partir das análises foi gerado o Discurso Coletivizado intitulado “As Ações de Formação em EaD e as Percepções do Tutor a Distância”, que embasaram algumas reflexões, demonstrando a análise crítica dos sujeitos investigados sobre o processo de formação continuada da SEaD.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação a distância. Tutor a distância.

CONTINUING EDUCATION IN DISTANCE EDUCATION: ACTION AND REFLECTION ON THE SKILLS OF THE TUTOR

ABSTRACT

In order to qualify the faculty that works in the courses Distance Education (EaD) offered by the Federal University of Rio Grande - FURG, the Secretariat of Distance Education (SEaD) develops continuous training actions for the subjects who work in these courses. Inserted in this context we find the distance tutors, responsible for the development, monitoring and evaluation of the students. The present qualitative research aims to identify the perceptions of the distance tutors of the undergraduate course in administration EAD modality on the motivations and reflections generated by the participation in activities of continuous formation. Those surveyed are distance tutors who have worked in two editions of the Distance Learning Administration course. The data were collected through a semi-structured interview and analyzed by the method called Discourse of the Collective Subject, proposed by Lefèvre e Lefèvre (2012), which is based on the theory of Social Representation, allowing to unveil the thoughts, representations, values and beliefs of a collectivity. Based on the analyzes, the Collective Discourse entitled “The Training Actions in Distance Education and the Perceptions of the Distance Tutor” was generated, which supported some reflections, demonstrating the critical analysis of the subjects investigated on the ongoing formation process of SEaD.

Keywords: Continuing education. Distance education. Tutor-Professor

RECEBIDO EM: 14/12/2017

ACEITO EM: 10/9/2018

¹ Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Administrador do Instituto de Matemática, Estatística e Física (Imef/Furg). Professor formador do Curso de Graduação em Administração – EaD – Furg. Mestre e doutorando em Educação em Ciências (PPGEC – Furg). <http://lattes.cnpq.br/2372502289018090>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5517-4679>. leandrosaggiomo@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Instituto de Matemática, Estatística e Física (Imef). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas – Forppe. <http://lattes.cnpq.br/7037520500128415>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3779-1403>. elainepereira@prolic.furg.br

A Educação a Distância (EaD), modalidade que se efetiva por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), configura uma nova maneira de estabelecer relações de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos para atuação nos mais diversos ramos profissionais sem a necessidade de frequentar presencialmente a instituição de ensino. Com a expansão e o fortalecimento da EaD, no entanto, novos desafios se configuram na formação de profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino.

Nesse contexto de crescente desenvolvimento da EaD, a Universidade Federal do Rio Grande – Furg – por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEaD), vem remodelando sua estrutura física e de gestão. Com a crescente demanda dos polos e o aumento dos cursos ofertados, faz-se necessária uma estrutura que possibilite a gestão dos cursos, bem como de todos os processos organizacionais e pedagógicos envolvidos em seu funcionamento.

Novello (2011, p. 74) afirma que a “estrutura da SEaD e da equipe multidisciplinar tiveram diferentes arquiteturas, as quais eram alteradas conforme as demandas que surgiam, especialmente pela ampliação das ações em EaD”. A SEaD se configura por uma equipe multidisciplinar, composta por acadêmicos de Graduação e Pós-Graduação e professores e distribuída em nove núcleos. O suporte da equipe multidisciplinar proporciona a produção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), simuladores, animações, portais temáticos e material impresso.

Além de todo o suporte técnico que oferece, a SEaD, entendendo seu papel pedagógico, propicia espaços de extensão e pesquisa, a partir da oferta de atividades mensais de formação continuada. Com isso tem o intuito de atender às demandas de qualificação, capacitando os sujeitos envolvidos na EaD da Furg para o uso das TDICs, organizando ciclos de oficinas permanentes. Tais ações visam a proporcionar a formação permanente dos professores e professores-tutores, agregando novos saberes em sua prática pedagógica, introduzindo o uso das TDICs. Para Tardif (2014, p. 36), “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”.

Neste contexto de construção coletiva a interação entre os autores do processo formativo da SEaD, bem como dos sujeitos que participam, é fundamental. Compreender como se dão esses processos formativos e a percepção dos tutores a distância que recebem esta formação motivam o estudo. Nosso objetivo consiste em identificar as percepções dos tutores a distância do curso de Graduação em Administração modalidade EaD sobre as motivações e reflexões geradas pela participação em atividades de formação continuada. Para tanto, investigamos à luz da pesquisa qualitativa o entendimento desses sujeitos.

Entendendo que os saberes se constituem a partir da construção de um processo de aprendizagem e de formação (TARDIF, 2014), justifica-se assim a discussão proposta, uma vez que o tutor a distância é sujeito indispensável nos processos de mediação para aprendizagem na EaD. A seguir, destacaremos alguns aspectos importantes sobre a formação em EaD.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A formação docente na EaD requer um repensar das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para tanto é essencial que o professor esteja disposto a novos olhares e horizontes sobre a educação. Geralmente os professores que começam suas atividades na EaD são oriundos dos cursos presenciais, reafirmando a necessidade dessa formação.

Para a SEaD esses profissionais são constante preocupação, no sentido de prepará-los para atuação em EaD. Nesse sentido, concordamos que

[...] tanto nos cursos convencionais como nos cursos a distância, teremos que aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente. Isso nos fará avançar mais rapidamente na compreensão integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional intelectual mais rico e transformador. Assim poderemos aprender a mudar nossas ideias, nossos sentimentos e nossos valores, onde isso se fizer necessário (MORAN *et al.*, 2000, p. 61).

Destacamos que os diferentes papéis do professor na EaD também devem ser levados em consideração nesse âmbito, uma vez que temos docentes atuando em níveis diferentes, ou seja, temos o professor conteudista e o professor formador. Outro sujeito que faz parte deste cenário é o tutor a distância, que em geral trata-se de um profissional pós-graduado e responsável pelo atendimento ao aluno na plataforma, bem como pela mediação entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos pelo professor.

Tem-se ainda, no âmbito da docência, o tutor presencial, profissional que permanece durante 20 horas semanais no polo dando atendimento aos alunos que estão vinculados a este, com a incumbência de receber o estudante e orientá-lo quanto às possíveis dificuldades na plataforma *Moodle*. O trabalho desse docente também propicia espaços de aprendizagem presenciais, por exemplo, os grupos de estudo.

O respeito precisa ser mútuo entre todos os atores que compõem e fazem a Educação a Distância para romper com a dicotomia de aprender e ensinar fragmentadamente, pois embora os profissionais tenham funções diferentes, todas são importantes no processo de ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro das palavras de Belloni (2003, p. 81), ao mencionar a “[...] transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”.

A EaD, como qualquer outra modalidade de ensino, requer formação permanente, dialógica e colaborativa das práticas de ensino, assim o processo educativo precisa ser coletivo e compartilhado diariamente. Nesse sentido, coloca-se como grande desafio formar de modo efetivo esses profissionais que, em geral, vêm atuando apenas no ensino presencial (seja em nível de Educação Superior ou da Educação Básica). Assim, percebemos que as novas tecnologias fazem parte das aprendizagens, conforme Souza:

[...] o uso das novas tecnologias amplia as possibilidades do ensino a distância, e podemos acreditar que, pelas possibilidades que oferecem em termos de superação das barreiras impostas pelo tempo e espaço, sua utilização, em futuro não muito distante, tenderá a superar o presencial, principalmente pela abrangência

que vem sendo almejada pelos projetos institucionais, que têm buscado, cada vez mais, a conquista de mercados que se definem para além das fronteiras nacionais (2003, p. 43).

Além da preocupação com a formação, destaca-se o cuidado com a definição dos papéis e responsabilidades que cada um desses docentes assume e deve realizar em relação ao aluno. Neste contexto, destaca-se a importância das formações permanentes e, acima de tudo, o quanto é necessário que essas formações sejam pensadas com os profissionais e não apenas para eles. A partir desta reflexão, encontramos resposta à provocação feita anteriormente, ou seja, sobre como formar de modo efetivo esses profissionais.

Desse modo, vale mencionar o aprofundamento teórico e a construção de alternativas dialógicas e problematizadoras construídas com a equipe multidisciplinar, o que é fundamental para a formação permanente em Educação a Distância. Na EaD, todos os profissionais envolvidos precisam incorporar os saberes tecnológicos, ou seja, a mediação por meio das TDICs aos saberes pedagógicos. Nesse sentido, Belli ressalta que:

A educação a distância é uma organização de ensino e aprendizagem, na qual estudantes de variadas idades e antecedentes estudam em grupos e/ou individualmente em seus lares ou lugares de trabalho. Usam materiais auto-instrucionais produzidos centralmente através de uma variedade de meios e com comunicação regular e realimentação entre estudantes e professores (1999, p. 13).

Maturana e Varela (1995) estudam a cognição, como se aprende e como se dá a aprendizagem. Na concepção desses autores, a aprendizagem não acontece sozinha, ou seja, na Educação a Distância, se não houver interações com os sujeitos, não há aprendizagem, pois essa ocorre quando há uma mudança estrutural da convivência. Assim, é preciso que os envolvidos no processo trabalhem no coletivo, aceitando o outro como legítimo outro na convivência, contribuindo para a construção da aprendizagem (MATURANA, 2005).

Dessa forma, precisamos estar cientes de que se faz necessário trabalhar coletivamente com todos os atores envolvidos na EaD. Evidentemente, é importante o trabalho coletivo para que a Educação a Distância aconteça de modo dialógico, interdisciplinar, participativo e cooperativo. Nesse sentido,

[...] o diferencial da Furg foi o de acreditar no importante papel que os tutores a distância desempenham nos cursos EaD. Esta constatação fica evidente no empenho da Secretaria de Educação a Distância-SEad/Furg em realizar a formação contínua de seus tutores e assim, buscar a qualificação destes profissionais (MONTEIRO *et al.*, 2013, p. 14).

Entendendo seu papel formativo nos diversos âmbitos da EaD, a SEad proporciona periodicamente um espaço de aprimoramento dos conhecimentos oriundos da modalidade, bem como permite um espaço reflexivo sobre a prática educativa dos tutores a distância.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresentaremos a seguir as metodologias utilizadas no estudo, trazendo fragmentos de seu operar e algumas reflexões que emergiram das análises dos dados.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Quando pensamos nas estratégias metodológicas a serem utilizadas em uma pesquisa, devemos analisar o quanto estas facilitarão o entendimento da complexidade dos fenômenos estudados. Esta é uma pesquisa de delineamento qualitativo, uma vez que a investigação tem por objetivo identificar as percepções dos tutores a distância do curso de Graduação em Administração modalidade EaD sobre as motivações e reflexões geradas pela participação em atividades de formação continuada. Como indica a denominação, “a pesquisa qualitativa possibilita descrever as qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudo” (CORTES, 1998, p. 14). A diferença entre pesquisas quantitativas e qualitativas não é de oposição, mas de ênfase, o que não implica exclusividade (MINAYO, 1998).

Nesta proposta, a pesquisa social qualitativa apresentou-se como o melhor caminho metodológico, considerando que “tem como objetivo a compreensão e a reconstrução da realidade social, especialmente a reconstituição dos sentidos e motivações das ações dos indivíduos, a descrição, explicação e interpretação das ações sociais” (NEVES; CORRÊA, 1998, p. 8). Para desenvolver esta pesquisa propusemos um instrumento de produção de dados aos tutores a distância do curso de Administração modalidade EaD da Furg que atuaram nas suas duas edições.

O critério de escolha foi proposto de modo que fosse possível coletar os discursos desses sujeitos que vêm participando da formação continuada em EaD em um período mínimo de cinco anos. A amostragem foi estabelecida com base em Minayo (1998, p. 196), considerando que “uma amostra ideal em pesquisa qualitativa não atende a critérios numéricos, mas é aquela que reflete as múltiplas dimensões da totalidade”. Com essa definição posta, a partir das informações disponibilizadas pela coordenação do curso, chegamos a um total de oito sujeitos. Estes foram convidados para participar da pesquisa, tendo havido o aceite na sua totalidade.

Para obter os dados utilizamos a entrevista semiestruturada, estratégia que Minayo (1998) considera a mais empregada no trabalho de campo, ressaltando o seguinte conceito:

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 1998, p. 261).

Os registros dos diálogos foram transcritos na sua integralidade, mediante o processo de degravação da mídia em áudio, com base nos critérios de análise de dados qualitativos ancorados no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Segundo Lefèvre e Lefèvre (2012), o método DSC consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que têm depoimentos como matéria-prima, identificando as Expressões-Chave (ECHs). A partir da análise das semelhanças das ECHs extraímos as Ideias Centrais (IC) que serão discutidas com base nas Ancoragens (ACs). Para Sales, Souza e John,

[...] estruturalmente, o DSC se organiza a partir da utilização de figuras metodológicas designadas como: ancoragem; ideia central; expressões-chave e o discurso do sujeito coletivo, propriamente dito. Os significados dessas figuras ou etapas de um

procedimento de análise dão a noção de um processo de apreensão de significados que surgem no conjunto das falas, as quais exibem um pensamento coletivo ou a representação do grupo sobre dado tema ou questão (2007, p. 132).

As Expressões-Chave (ECHs) são transcrições literais de partes ou trechos do discurso que devem ser destacadas (sublinhadas, iluminadas, coloridas) que revelam a essência do depoimento, ou seja, do conteúdo discursivo a ser analisado. “É com a matéria-prima das expressões que se constroem os Discursos do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

As Ideias Centrais (IC) limitam-se a um nome ou expressão linguística que descreve, de forma sintética e precisa, o sentido do conjunto de ECH analisado, de onde terá origem o DSC.

As ACs representam uma figura metodológica sob inspiração de uma dada teoria ou ideologia que o pesquisador julga necessária para enquadrar situações específicas. As ACs nem sempre estão presentes nos discursos.

Tal metodologia caracteriza-se por dar uma só voz a uma coletividade, dando uma forma única no conjunto de individualidades semânticas que compõem o imaginário social. A técnica visa a não separar os discursos individuais dos coletivos, mas uni-los em um só discurso coletivo. Como Lefèvre e Lefèvre (2012) explicam, é uma soma de pensamentos na forma de conteúdo discursivo.

Participaram do estudo oito tutores a distância, gerando oito discursos individuais como matéria para análise. Foi previamente comunicado aos respondentes que as informações geradas naquela conversação seriam mantidas sob sigilo, para preservação da identidade de cada entrevistado.

A partir do agrupamento das ECHs dos vários depoimentos, e analisando as ICs de sentido equivalente dessas ECHs, caracteriza-se, segundo a técnica, um só sujeito que representa a voz da coletividade. Dessa forma é construído o Discurso Coletivizado (DC), escrito na primeira pessoa do singular, a partir da reunião das ECHs interligadas por conectores a fim de dar coesão ao DC. Com base nas ACs, que fornecem o aporte para a fundamentação teórica, é analisado o DC.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A presente investigação procurou identificar as percepções dos tutores a distância do curso de Graduação em Administração modalidade EaD sobre as motivações e reflexões geradas pela participação em atividades de formação continuada em EaD, à luz do método do DSC. Para compreendermos a construção dos DCs, a seguir apresentamos o Quadro 1, chamado de Instrumento de Análise de Discurso (IAD), o operar da técnica.

Os fragmentos dos depoimentos foram organizados nas células da primeira coluna, classificados como ECH. Estas foram agrupadas por semelhança, dando origem às ICs para que se pudesse registrar de uma forma autêntica os sentidos dos discursos analisados. A terceira coluna contém as ACs, ou seja, temas norteadores para estabelecer uma reflexão teórica com os discursos.

Quadro 1 – Instrumento de Análise de Discurso – IAD – O operar da técnica DSC

EXPRESSÕES-CHAVES	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGENS
<p>formação continuada visa a capacitar os tutores para atuarem na Educação a Distância e te atualizar em diversas áreas que vão contribuir para a melhoria da tua resposta, tua explicação para o aluno. Lembro da parte da plataforma do <i>Moodle</i>, algumas oficinas de processos de avaliação na Educação a Distância que foram importantes para dar alguma visão que eu desconhecia.</p> <p>Até a questão de português eu tive, da escrita, padronização de resposta. Eles fizeram bem prática e isso deu um retorno ao aluno e a partir desse retorno eles verificaram se a pessoa foi seca, se era preciso mudar a linguagem, se tinha que ser formal, mas não rígida para o aluno não entender aquilo como uma ofensa e achei isso importante. Participei da oficina <i>feedback</i>, um evento que teve no Cidec, que foram dois dias, “encontro para ações em EaD da Furg”, participei de dois encontros semestrais, vinham pessoas palestrar sobre o assunto, eu achei bem interessante.</p> <p>atingiria o objetivo de auxiliar o aluno nesse estudo.</p> <p>melhorou bastante na minha linguagem, para dar <i>feedback</i>, para responder mensagens, para tentar motivar a participação, para motivar que respondam às questões, que participem, e isso melhorou bastante nas oficinas de como interagir com eles.</p> <p>temática da avaliação no sistema de EaD no meu ponto de vista ela foi extremamente importante pra contribuir no meu desempenho como tutor a distância, por que ela me alertou sobre algumas formas de como acompanhar a evolução do aluno, o interesse do aluno.</p> <p>concluo que a formação continuada pra mim foi melhor na parte técnica.</p>	Capacitação	Formação Continuada
<p>Eu sei que a formação continuada é obrigatória e na Sead tem uma equipe de professores que planeja e executa esta formação.</p> <p>certo momento que começou a ficar repetitivo, por exemplo, todos os anos eles nos chamavam para a primeira oficina para conhecer o <i>Moodle</i>, mas eu já conheço o <i>Moodle</i>, nossos alunos de Administração não têm a cultura de usar algumas coisas que o <i>Moodle</i> oferece e que são incentivadas, ficam muitas coisas voltadas para isso. Penso que o processo de formação continuada é importante, mas precisa ser sempre reformulado e aprimorado a fim de não se tornar repetitivo e cansativo.</p> <p>estar assistindo um curso que não é a sua área para nós que trabalhamos com disciplinas mais práticas no início era bem cansativo, nosso curso não tem disciplinas de Licenciatura então as práticas pedagógicas que tomavam conta das oficinas eram bem maçantes.</p>	Obrigatoriedade	Legalidade
<p>Destaco que lá no início, alguns tutores mais experientes falavam sobre a extrema formalidade na conversa com os alunos, nunca concordei com isso, pois não somos operadores de telemarketing, no meu entendimento era preciso me aproximar dos alunos e não me distanciar e tanta formalidade não ajudava nesse processo.</p> <p>a formação não é só o curso, são as conversas, a reunião periódica com o professor. Dependendo do professor da disciplina que estiver trabalhando, a metodologia que cada um trabalha, contribuem na tua formação, pois acho que nossas conversas entre tutores e professores do curso sempre são muito proveitosas. Dentro dessas conversas é que se consegue ver que o aluno de determinado polo tem maior dificuldade e averiguar o que se pode fazer com ela, qual o tipo de mensagem que precisamos mandar, como fazemos isso?</p> <p>hoje eu tenho mais facilidade para dar um <i>feedback</i>, mas daqui a pouco surgiu alguma coisa muito específica que eu não sei muito bem como lidar, tem a coordenação, tem todo esse conjunto, essas ideias compartilhadas nos dão uma visão de que talvez nós sozinhos não teríamos. Então acho importante as reuniões serem mais focadas no grupo do curso</p>	Troca de Experiências	Saberes Experienciais

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 2 está representado o DC denominado “As ações de formação em EaD e as Percepções do Tutor a Distância”. O discurso foi construído pelo agrupamento das ECHs dos vários depoimentos que apresentavam as ICs de sentido equivalente, caracterizando, segundo a técnica, um só sujeito que representasse a voz da coletividade. Desse modo, a redação do discurso se expressa na primeira pessoa.

Quadro 2 – Discurso Coletivizado 1 (DC1) – As ações de formação em EaD e as percepções do tutor a distância

A formação continuada visa a capacitar os tutores para atuarem na Educação a Distância e te atualizar em diversas áreas que vão contribuir para a melhoria da tua resposta, tua explicação para o aluno e é obrigatória na Sead. Tem uma equipe de professores que planeja e executa esta formação. Lembro da parte da plataforma do Moodle, algumas oficinas de processos de avaliação na Educação a Distância que foram importantes para dar alguma visão que eu desconhecia. Participei da oficina *feedback*, eu achei bem interessante, eles fizeram bem prática. Até a questão de português eu tive, da escrita, padronização de resposta e isso deu um retorno ao aluno e a partir desse retorno eles verificaram se a pessoa foi seca, se era preciso mudar a linguagem, se tinha que ser formal, mas não rígida para o aluno não entender aquilo como uma ofensa e achei isso importante. Destaco que lá no início alguns tutores mais experientes falavam sobre a extrema formalidade na conversa com os alunos, nunca concordei com isso, pois não somos operadores de telemarketing, no meu entendimento era preciso me aproximar dos alunos e não me distanciar e tanta formalidade não ajudava nesse processo. Mas a formação não é só o curso, são as conversas, a reunião periódica com o professor. Dentro dessas conversas é que se consegue ver que o aluno de determinado polo tem maior dificuldade e averiguar o que se pode fazer com ela, qual o tipo de mensagem que precisamos mandar, como fazemos isso? Essas ideias compartilhadas nos dão uma visão de que talvez nós sozinhos não teríamos, por isso acho importante as reuniões serem mais focadas no grupo do curso. Mas certo momento que começou a ficar repetitivo, por exemplo, todos os anos eles nos chamavam para a primeira oficina para conhecer o Moodle, mas eu já conheço o Moodle, nossos alunos de Administração não têm a cultura de usar algumas coisas que o Moodle oferece e que são incentivadas, ficam muitas coisas voltadas para isso. Penso que o processo de formação continuada é importante, mas precisa ser sempre reformulado e aprimorado a fim de não se tornar repetitivo e cansativo, pois estar assistindo um curso que não é a sua área para nós que trabalhamos com disciplinas mais práticas no início era bem cansativo, nosso curso não tem disciplinas de Licenciatura então as práticas pedagógicas que tomavam conta das oficinas eram bem maçantes. A temática da avaliação no sistema de EaD no meu ponto de vista ela foi extremamente importante pra contribuir no meu desempenho como tutor a distância, por que ela me alertou sobre algumas formas de como acompanhar a evolução do aluno, o interesse do aluno, mas concluo que a formação continuada pra mim foi melhor na parte técnica.

Fonte: Autoria própria.

A partir do discurso coletivizado produzido foram geradas diversas reflexões sobre os olhares dos tutores a distância acerca das ações de formação em EaD promovidas pela SEAD. Com isso, buscamos dialogar sobre os temas emergentes nas análises.

O Decreto n. 5.622, no artigo 1º (BRASIL, 2005) contempla a fluência tecnológica quando destaca a “utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” na Educação a Distância. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 108) destacam a importância de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

O desenvolvimento da fluência deve ser estimulado a partir das oportunidades de compreensão de conceitos ligados a recursos tecnológicos e à formação da capacidade de colaboração para resolução de problemas. Para Mansell (2015), a formação

[...] deve envolver competências conceituais, tais como pensamento crítico, abordagens inovadoras para resolução de problemas, competências práticas para navegar em ambientes de mídia e informação e competências tais como interação via redes sociais, cidadania digital e habilidades para interação intercultural (MANSELL, 2015, p. 6).

Neste contexto, os tutores a distância relatam as formações promovidas pela SEaD que se tornaram de alguma maneira mais expressivas e presentes no seu fazer pedagógico. Destacamos as formações em *Moodle*, *Feedback*, Escrita e Avaliação na EaD, conforme recorte:

Lembro da parte da plataforma do Moodle, algumas oficinas de processos de avaliação na Educação a Distância que foram importantes para dar alguma visão que eu desconhecia. Participei da oficina feedback, eu achei bem interessante, eles fizeram bem prática. Até a questão de português eu tive, da escrita, padronização de resposta e isso deu um retorno ao aluno e a partir desse retorno eles verificaram se a pessoa foi seca, se era preciso mudar a linguagem, se tinha que ser formal, mas não rígida para o aluno não entender aquilo como uma ofensa e achei isso importante. Destaco que lá no início, alguns tutores mais experientes falavam sobre a extrema formalidade na conversa com os alunos, nunca concordei com isso, pois não somos operadores de telemarketing, no meu entendimento era preciso me aproximar dos alunos e não me distanciar e tanta formalidade não ajudava nesse processo (DC 1).

O *Moodle* é um sistema de gerenciamento para criação de curso *on-line*. Characterizado por ser um *software* livre de apoio à aprendizagem, seu desenvolvimento é de forma colaborativa por uma comunidade virtual, a qual reúne programadores, designers, administradores, professores e usuários do mundo inteiro e está disponível em diversos idiomas. A plataforma vem sendo utilizada não só como ambiente de suporte à Educação a Distância, mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo e treinamento de professores.

Na EaD da Furg, o *Moodle* é o AVA, utilizado no desenvolvimento dos cursos. Por conta disso, esta ferramenta é o primeiro contato do tutor com a modalidade de ensino, pois será a partir desse ambiente que será estabelecido o diálogo com o aluno.

Outra temática abordada nas oficinas considerada pelos pesquisados como de extrema relevância para a atuação na tutoria foi o *feedback*. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 251), fatores determinantes do sucesso da EaD são a quantidade e a qualidade dos diálogos entre os professores e os estudantes, tendo como objetivo a promoção da autonomia de aprendizagem. É a partir do *feedback* que se estabelece o diálogo dos cursistas com o tutor.

Assim, esta ação pode ser descrita como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Este processo de diálogo se estabelece a partir da escrita, outro tema reforçado no DC 1, quando os tutores a distância relatam suas experiências vividas nas oficinas.

Para Nogueira (2010), a transformação da linguagem oral em linguagem escrita, no intuito de orientar uma interação entre pessoas separadas geograficamente, seria uma Comunicação Mediada por Computador (CMC). Uma comunicação que se efetiva de forma interativa na Internet pressupõe, como nos mostra Silva (2006, p. 79), “múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações”.

Temos outros fatores envolvidos nesse contexto, pois a CMC pode acontecer de forma síncrona ou assíncrona e, tratando-se especificamente de educação, é preciso considerar a produção de sentidos que a linguagem escrita assume no lugar da linguagem oral. As ferramentas síncronas caracterizam-se por permitir a realização de uma comunicação virtual em tempo real, semelhante a uma conversa, quando os participantes devem estar conectados simultaneamente. Já as ferramentas assíncronas permitem o diálogo em tempos distintos, por exemplo, os fóruns.

Os pesquisados relatam também os aprendizados construídos nas formações sobre avaliação na EaD. Segundo Oliveira (2006):

Na Educação a Distância, a avaliação é pensada enquanto sistema, ou seja, ela compõe o sistema de EaD conjuntamente com os sistemas de gestão, sistema de tutoria (acompanhamento e apoio ao estudante), sistema de comunicação e tecnologia, sistema de elaboração de material didático (impresso, mídias, hipertexto, digital, etc.), permitindo, assim, que se avalie a proposta curricular e o impacto socioeducacional dos cursos oferecidos. Enquanto sistema, os elementos da avaliação são específicos aos sistemas da EaD (OLIVEIRA, 2006, p. 4-5).

Assim, o processo de avaliação pode ser concebido como um sistema regulador em EaD (no sentido de diagnóstico e possibilidade de redefinição, reelaborações e tomadas de decisão), pois ele é capaz de oferecer um retorno acerca dos impactos do sistema de EaD como um todo, na aprendizagem do estudante e acerca do “sentimento de estar em relação” com os sujeitos envolvidos no processo formativo, com os meios utilizados, desenvolvendo, assim, autonomia no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as tecnologias devem ser entendidas como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores deverá contemplar um currículo inovador e criativo, possibilitando ao educador situar-se criticamente nesse contexto tecnológico, estabelecendo conexões entre teoria e prática. Sendo assim, a formação docente possibilitou a construção de conhecimentos tendo como suporte as ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias digitais.

Segundo os pesquisados, no entanto, a formação continuada está para além dos processos de instrumentalização de ferramentas da EaD, bem como dos encontros que desencadeiam temáticas problematizadoras da ação em EaD. Os professores tutores entendem que o encontro com o professor titular da disciplina, bem como a troca de experiências com o grupo de tutores da mesma área de atuação, contribuem de maneira prática para a atividade que desenvolvem. Nesse sentido, trazemos o recorte do DC 1, que relata explicitamente a prática cotidiana dos sujeitos estudados em confronto com as condições da profissão.

Mas a formação não é só o curso, são as conversas, a reunião periódica com o professor. Dentro dessas conversas é que se consegue ver que o aluno de determinado polo tem maior dificuldade e averiguar o que se pode fazer com ela, qual o tipo

de mensagem que precisamos mandar, como fazemos isso? Essas ideias compartilhadas nos dão uma visão de que talvez nós sozinhos não teríamos, por isso acho importante as reuniões serem mais focadas no grupo do curso (DC 1).

Tardif (2014) contribui na reflexão desta constatação destacando:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas, construídos na prática e na experiência (p. 54).

Por meio destes saberes o tutor interage com os outros saberes, pois o saber docente se constitui de uma construção, do saber de alguém sobre alguma coisa ou trabalho; sua mobilização possibilita reconstruir suas habilidades bem como suas competências profissionais. Deste modo, o saber é a experiência docente em sua relação com o meio, com o ambiente formativo, com os alunos.

Por isso o saber docente é essencialmente heterogêneo, pois a prática docente também é heterogênea por estar inserida em um contexto multicultural. Essa heterogeneidade, segundo Tardif (2014, p. 54), “não se deve apenas à natureza do saber presente; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação”.

Diante desta perspectiva apontada pelo coletivo de professores tutores, concordamos com Nóvoa (1999, p. 26) quando este reflete que a “formação do professor é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se forma apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. Assim, acreditamos que um professor bem instruído já é um dos pilares para um ensino de qualidade. Também corroboramos com Lopes (2010), ao afirmar que

[...] a relação de reciprocidade entre a formação para as tecnologias e suas implicações no *habitus* do professor ganha novas matizes quando considerada no âmbito de cursos desenvolvidos na modalidade a distância, haja vista a presença indispensável das tecnologias e a circulação de um conjunto de saberes a elas inerentes nesses novos tempos e espaços de aprendizagem (LOPES, 2010, p. 283).

Assim, a interação entre os conhecimentos inerentes às TDICs, bem como as relações estabelecidas entre os saberes do professor, trazem a solidez necessária para o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso ora trabalhado. Os professores tutores, contudo, mesmo reconhecendo a importância dos processos formativos deixam registrado em sua fala a questão da obrigatoriedade de sua participação, conforme DC 1 quando afirmam: “*Eu sei que a formação continuada é obrigatória na SEd*”.

Dessa forma, procuramos entender qual a orientação institucional quanto à obrigatoriedade da formação continuada em EaD. Buscando os documentos legais para amparo da ação, trazemos um fragmento do documento denominado Anexo I do Edital de Seleção de Tutores a Distância da Furg, no qual é especificada esta obrigatoriedade, solicitando a ciência do futuro tutor já no processo seletivo:

A carga horária total de tutoria é de 20 horas semanais, sendo que, destas, 8 horas são destinadas à reunião com o professor da disciplina e 4 horas para a formação continuada. A formação continuada é obrigatória, sendo definida, previamente, através de cronograma (FURG, 2016, p. 7).

Durante as entrevistas os pesquisados não aprofundaram o tema obrigatoriedade, mas suas expressões nos demonstraram um descontentamento com essa prática. Para compreender esta impressão do pesquisador buscamos algumas leituras sobre obrigatoriedade da formação docente. Assim, compartilhamos do pensamento de Contreras (2002), quando observa que os professores são controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito que está substituindo o de saberes e conhecimentos, acarretando ônus para os professores, uma vez que lhe retira a condição de sujeito do conhecimento.

Outro assunto detectado nas análises foi a repetição de temas nas formações continuadas, como demonstra o excerto a seguir, extraído do DC 1.

Penso que o processo de formação continuada é importante, mas precisa ser sempre reformulado e aprimorado, a fim de não se tornar repetitivo e cansativo, pois estar assistindo um curso que não é a sua área para nós que trabalhamos com disciplinas mais práticas no início era bem cansativo, nosso curso não tem disciplinas de Licenciatura, então as práticas pedagógicas que tomavam conta das oficinas eram bem maçantes (DC 1).

Nesse discurso os professores tutores reforçam a questão da repetição de temas problematizadores, abordagens que já haviam sido trabalhadas anteriormente e das quais os sujeitos obrigatoriamente deveriam participar novamente. Além disto, os pesquisados muitas vezes não se reconheciam no espaço formativo, visto que obrigatoriamente “participavam” de discussões de temas que não mostravam proximidade com sua ação profissional, bem como com o conhecimento da área de atuação de sua prática docente.

A partir disso verificamos que os Referenciais para a Formação dos Professores (RFP) (BRASIL, 1999) reconhecem o quadro de insuficiência e debilidades no que se refere ao campo político-administrativo, organizacional e metodológico da formação continuada:

1- [...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...].

2- [...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo.

É importante uma adequação das propostas de ações de formação às necessidades impostas na prática docente a fim de solucionar problemas e dificuldades emergentes no campo da formação continuada e à superação de modelos e práticas recorrentes, pois há urgência de adequações pontuais, atendendo aos anseios da profissão, uma vez que se faz presente

[...] a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, [que] prejudica a qualidade de formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas (BRASIL, 1999, p. 47).

Com isto, o Ministério da Educação reconhece as necessidades de adequação das ações formativas aos contextos de atuação profissional, institucionalizando a formação continuada de professores no país com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005), em cuja composição figuram o próprio MEC, os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A regularização desta formação está colocada nos seguintes termos:

- a formação continuada é uma exigência da formação profissional;
- a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- a formação continuada ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento;
- a formação para ser continuada deve integrar-se ao dia a dia das escolas (BRASIL, 2005, p. 29-25).

Assim, percebemos que há uma preocupação institucionalizada com a formação de professores em âmbito nacional, instituída como política por meio dos Programas de Formação Continuada. No caso deste estudo, reconhecemos o Programa Anual de Capacitação Continuada, fomentando a formação de sujeitos envolvidos nos cursos da modalidade EaD.

Além disso, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada marca a organização administrativa do Estado quando estabelece este espaço para organizar e conduzir as políticas de formação. A partir dos relatos produzidos neste estudo, porém, percebemos que a Formação Continuada está para além de uma estrutura organizacional predefinida com objetivos e metas a serem alcançadas.

Este processo se dá com os professores e para os professores a partir do reconhecimento de suas necessidades laborais, instrumentalizando, dialogando, estimulando o repensar da prática, mas respeitando as reais necessidades do profissional para que o espaço formativo se torne um local de fortalecimento e novos aprendizados efetivos para o desenvolvimento da profissão.

Para finalizar, entendemos que os saberes docentes são constituídos na relação entre teoria e prática. Este é o resultado de um longo processo de constituição do ser docente e de seu perfil profissional. Assim:

Na construção da atividade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. Este processo de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto teve como objetivo identificar as percepções dos tutores a distância do curso de Graduação em Administração modalidade EaD sobre as motivações e reflexões geradas pela participação em atividades de formação continuada. A pesquisa nos mostrou que os tutores participam ativamente das formações promovidas pela SEd, reconhecem a contribuição desse aprendizado, mas não se reconhecem nas discussões pedagógicas. As formações de uso das ferramentas do *Moodle*, bem como as ações de caráter prático como o *feedback*, foram ressaltadas.

Escrita e avaliação também foram destacadas como um instrumental importante no desenvolvimento da atividade, mas esses tutores interrogam-se quanto à obrigatoriedade da formação. Percebemos o pertencimento de discurso sobre formação quando o tutor interagia com o professor titular da disciplina, assim como em outros espaços do curso, compartilhando conhecimentos da área de atuação.

Verificamos ainda um discurso dúbio, em que o tutor discorre tranquilamente toda sua prática docente, como agente integrador de ação no processo educativo dentro da modalidade, mas confuso quando ao participar da formação continuada em EaD, deparando-se com temas geradores que fugiam de sua área de formação ou atuação.

A partir da análise dos discursos dos sujeitos podemos constatar que para estes a figura do tutor a distância é clara enquanto atuação, compreendendo atribuições e importância no processo de mediação. Também compreendem as ferramentas da EaD como essenciais para sua atuação, mas reforçam que os processos formativos devem ser repensados levando em consideração o formato e o público-alvo.

Os pesquisados não se reconhecem discutindo sobre Educação, mesmo estando inseridos nesse contexto. Sentem-se desconfortáveis por não entenderem alguns temas discutidos no processo formativo para atuação na EaD, considerando-os irrelevantes para sua atuação como formadores dos futuros profissionais de Administração.

REFERÊNCIAS

- BELLI, E. S.. *Uma proposta de EaD para o curso técnico de secretariado*. Florianópolis. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1999. Disponível em: teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4213.pdf. Acesso em: 25 nov. 2014.
- BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. São Paulo: Autores associados, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre a regulamentação das atividades semi-presenciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 1º abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009*. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universi-

- dade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf. Acesso em: 1º abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. *Referências de qualidade para a Educação Superior a distância*. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 21 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96)*. Brasília: MEC/SEMT, 1999, p. 39-57.
- BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia UAB-UFJF em perspectiva. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte, MG. *Anais* [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/neh-te/hipertexto2009/anais/a/a-dialectica-professor-tutor.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Editora Cortez: São Paulo-SP, 2002.
- CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa dos dados. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.
- CUNHA, A. L. *Interação verbal em fóruns de discussão*: a língua escrita em atividades colaborativas. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.
- CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006.
- EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como educador, professor e tutor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. *Anais* [...]. Brasília: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/032tcd5.pdf>. Acesso em: 3 maio 2015.
- FURG. Secretaria Geral de Educação a Distância. *Edital 05/2016 – Seleção de tutor bolsista*. 2016. Disponível em: http://www.sead.furg.br/index.php/editais/cat_view/305-adm-edital-052016. Acesso em: 23 maio 2016.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Pesquisa de representação social*: um enfoque qualquantitativo à metodologia do discurso do sujeito coletivo. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, 20).
- LOPES, J. P. Educação a distância e constituição da docência. *Interação – Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, v. 35, n. 2, jul./dez., p. 275-291, 2010.
- MANSELL, R.; TREMBLAY, G. *Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Trad. M. Nicolosi e G. Pugliesi Sachs. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232575por.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2015.
- MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Série Educação e Tecnologia).
- MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MOORE, M.; KEALSLEY, G. *A Educação a Distância*: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MONTEIRO, A. F. et al. Tutoria a distância: afetiva e efetiva. In: JELINEK, K. R.; VANIÉL, B. V. (org.). *Tutor/autor*: experiências e saberes. Rio Grande: Ed. da Furg, 2013.
- MORAES, M. de. *A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância*. 2004. 229f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87894/204494.pdf?sequence=1TESE%20/0>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- MORAN, J.; MASSETO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. Apresentação. In: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. (org.). *Pesquisa social empírica*: métodos e técnicas. Porto Alegre, 1998, p. 8. (Cadernos de Sociologia).

-
- NOGUEIRA, V. *A linguagem escrita na educação a distância: possibilidades de comunicação e constituição do sujeito/aluno*. Disponível em: http://w3.ufsm.br/kosmos/textos/vanessa_endipe.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.
- NOVELLO, T. P. *Cooperar no atuar de professores e tutores*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.
- NÓVOA, A. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999. p. 13-34.
- OLIVEIRA, C. L. A. P. *Afetividade, aprendizagem e tutoria on-line*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5141-Int.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.
- OLIVEIRA, G. M. S. de. *A avaliação no sistema de educação a distância*. 2006. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/avaliacao_sistema_ead.pdf. Acesso em: 22 jan. 2016.
- SAGGIOMO, L. S. *Percepções, sentidos e sentimentos do professor tutor na formação continuada em Educação a Distância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.
- SALES, F.; SOUZA, F. C.; JOHN, V. M. O emprego da Abordagem DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) na pesquisa em Educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 124-145, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1361/1167>. Acesso em: 18 set. 2016.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- SOUZA, C. H. M. de. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora Fafic, 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VILARINHO, L. R. G.; CABANAS, M. I. C. Educação a Distância (EaD): o tutor na visão de tutores. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revisaotaeducação>. Acesso em: 19 mar. 2015.
- WILLIAMS, R. L. *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL: Uma Releitura da Teoria Ausubeliana

Fernanda Frasson¹
Carlos Eduardo Laburú²
Andréia de Freitas Zompero³

RESUMO

Este estudo teórico faz uma releitura da Teoria da Aprendizagem Significativa de modo a compô-la com o modelo teórico dos Conteúdos de Aprendizagem Conceitual, Procedimental e Atitudinal. O objetivo é avançar na proposta de integração entre tais eixos teóricos, tendo em vista a necessidade de uma atuação escolar que favoreça a formação acadêmica de competências procedimentais e atitudinais, além das conceituais, nos aprendizes. Segundo nossa análise, os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa podem ser extrapolados para mais de um ensino que privilegie a aprendizagem conceitual. Sob esse viés, a aprendizagem significativa de conceitos, procedimentos e atitudes deve ser complementar, o que permite ao aprendiz a compreensão global do ensinado. Com as elaborações teóricas postas, pretende-se colaborar para avançar as reflexões da área de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que se faz reconhecer um campo de estudos tendo como base os referenciais teóricos abordados.

Palavras-chave: Teoria da aprendizagem significativa. Aprendizagem significativa conceitual. Aprendizagem significativa procedural. Aprendizagem significativa atitudinal.

**CONCEPTUAL, PROCEDURAL AND ATTITUDINAL SIGNIFICANT LEARNING:
A RE-READING OF THE AUSUBELIAN THEORY**

ABSTRACT

This theoretical study re-reads the Significant Learning Theory in order to compose it with the theoretical model of conceptual, procedural and attitudinal Learning Contents. The objective is to advance in the proposal of integration between these theoretical axes, considering the need of a school performance that favors the academic formation of procedural and attitudinal competences, besides the conceptual, in the apprentices. According to our analysis, the assumptions of Significant Learning Theory can be extrapolated to more than one teaching that privileges conceptual learning. Under this bias, meaningful learning of concepts, procedures and attitudes must be complementary, which allows the learner to comprehend the overall teaching. With the theoretical elaborations put forward, we intend to contribute to advance the reflections of the area of teaching and learning, while a field of studies based on the theoretical references discussed becomes recognized.

Keywords: Significant learning theory. Conceptual significant learning. Procedural significant learning. Attitudinal significant learning.

RECEBIDO EM: 7/3/2019

ACEITO EM: 9/5/2019

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista Capes. ferfrasson@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente associado do Departamento de Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É bolsista pelo CNPq-Brasil (processo 302281/2015-0). laburu@uel.br

³ Pós-doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), tendo realizado parte dos estudos na Universidade do Minho, em Portugal. Docente do Departamento de Biologia da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Linguagens e Tecnologias na Universidade Norte do Paraná (Unopar). andreia.zompero@unopar.br

Documentos oficiais de ensino têm estabelecido e orientado que as abordagens educativas, nas escolas brasileiras, devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências para suas formações humanas integrais, visando à necessidade e ao interesse na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996, 2013, 2017). No sentido pretendido por esses textos, “competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

A instituição dessa cultura da aprendizagem em sala de aula, contudo, ainda não se concretizou (RAMAL, 2017), dada a incompatibilidade com os formatos escolares frequentemente dominantes, que se mantêm conteudistas diante das realidades postas. Insuficiência de tempo para cumprir todos os tópicos curriculares, quantidade excessiva e diversidade de alunos em sala de aula, dificuldades em encontrar desafios adequados para as necessidades dos aprendizes e imperativo de avaliações somativas são algumas das barreiras encontradas para a efetivação de um ensino que privilegie o desenvolvimento das competências mencionadas (SANTOS, 2016).

Diante desse cenário, temos nos interessado por realizar reflexões a respeito dos referenciais teóricos que abordam a temática do desenvolvimento de competências conceituais, procedimentais e atitudinais em aprendizes e que, de fato, ofereçam disposições sobre a prática de um ensino que favoreça a aprendizagem significativa de tais conteúdos em sala de aula. Pozo (1998) e Moreira (2012) já esboçaram que a abrangência da aprendizagem significativa está para além de conteúdos conceituais. Sob essa perspectiva, nosso objetivo neste estudo é avançar na análise das conexões entre a Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1963, 2000; MOREIRA; MASINI, 1982; MOREIRA, 2006) e o modelo teórico dos Conteúdos de Aprendizagem Conceitual, Procedimental e Atitudinal, de Coll *et al.* (1998), Zabala (1998) e Pozo e Gómez Crespo (2009).

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

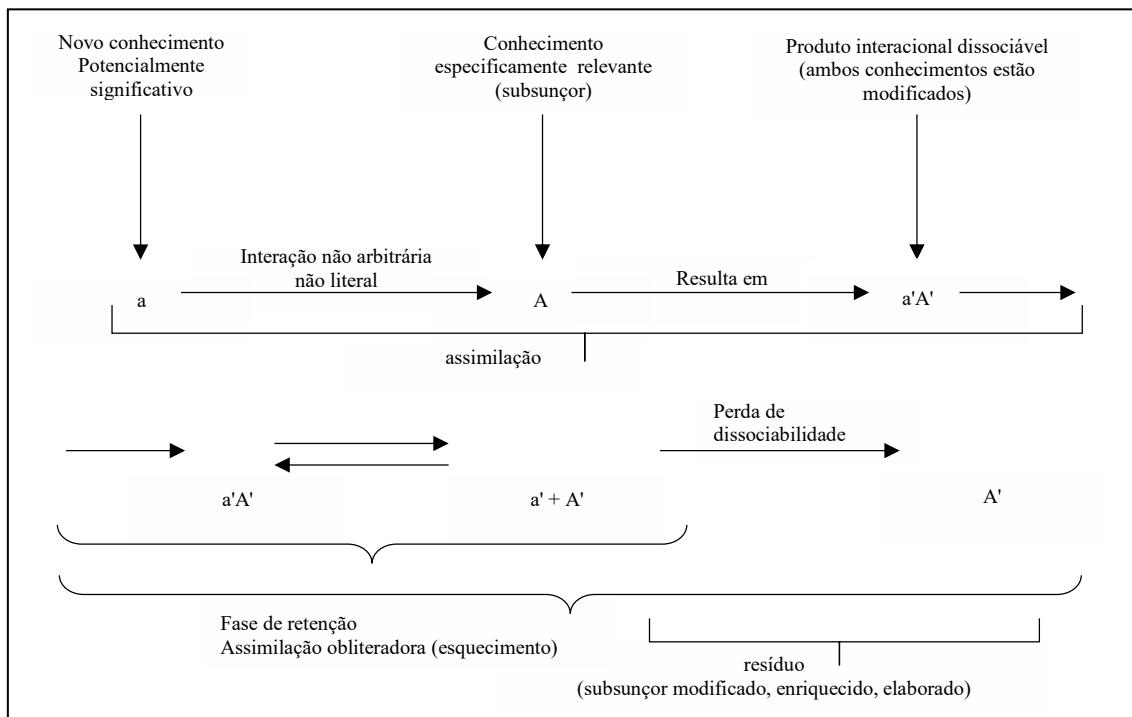
A Teoria da Aprendizagem Significativa foi elaborada por David Ausubel na década de 60 do século 20 (AUSUBEL, 1963). Conceitualmente, a aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma informação nova associa-se a uma outra especificamente relevante já existente na estrutura de conhecimento do indivíduo. Esse processo envolve a interação da nova informação com um *conceito subsunçor*, ou simplesmente *subsunçor* (AUSUBEL, 1963), pertencente à estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 2014).

Segundo Ausubel (1963), para que a aprendizagem seja significativa uma nova informação precisa se ancorar de maneira substantiva, e não arbitrária, no que o aprendiz já sabe.⁴ O termo *substantiva* deve ser entendido como não literal, não ao pé da letra,

⁴ Cabe esclarecer aqui que nem sempre o subsunçor é um conhecimento aceito como correto pela comunidade científica. O subsunçor pode ser uma concepção de senso comum que o indivíduo utiliza para estabelecer regularidades do mundo, tornando-o mais previsível e controlável. As concepções de senso comum podem ser aprendidas pelos indivíduos a partir de suas percepções do mundo, culturalmente ou, ainda, na escola (quando a exposição do conteúdo é feita de maneira deformada ou simplificada demais pelo professor ou material didático). Discussões sobre mobilização cognitiva para mudanças nas concepções de senso comum são feitas por vários pesquisadores, contudo não trataremos delas aqui. Neste artigo, idealizamos que a aprendizagem significativa aconteça a partir da ancoragem de novos conhecimentos a subsunçores consentidos científicamente.

de forma que faça sentido para o aprendiz. A expressão *não arbitrário* manifesta que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com um conhecimento considerado importante pelo aluno, já existente em sua estrutura cognitiva. Seja por recepção ou por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios do aprendiz, e da interação com eles.⁵ A figura a seguir é um esquema, elaborado por Moreira (2011), que expressa como Ausubel imaginou a interação entre conhecimento prévio e novo.

Figura 1 – A assimilação ausubeliana



Fonte: MOREIRA (2011, p. 158).

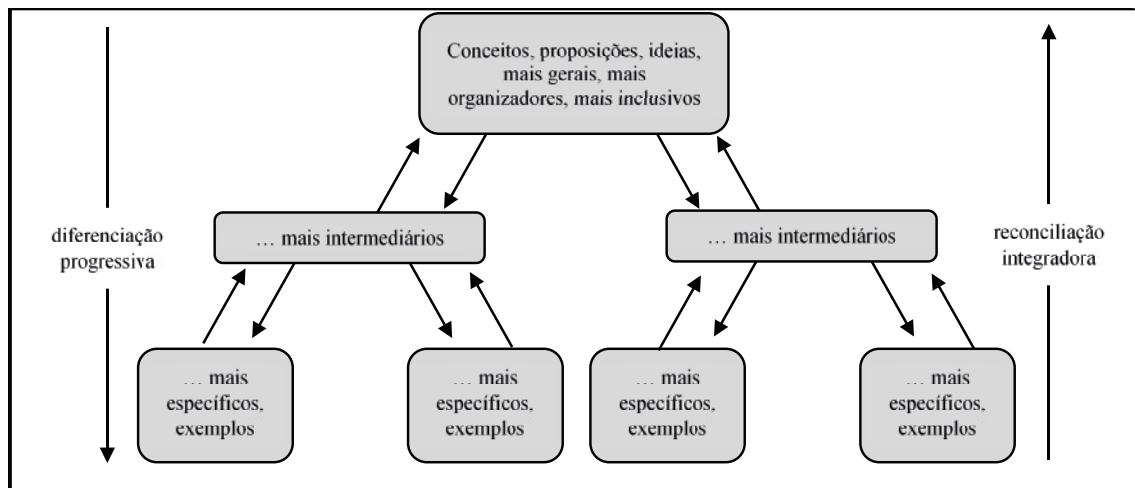
Segundo o esquema apresentado na Figura 1, Ausubel idealizou que a interação entre um conhecimento potencialmente significativo (a) e o subsunçor (A) ocorre na fase denominada *assimilação* e gera, inicialmente, um produto dissociável, porém tanto o novo conhecimento quanto o subsunçor passam a apresentar sinais um do outro (a'A'). À medida que ocorre a exposição ao novo conhecimento, a assimilação possibilita que o conhecimento prévio seja modificado, enriquecido e elaborado, de forma que não se percebe mais a dissociabilidade entre o saber novo e o prévio (A'); este passa a ter, então, o estatuto de novo subsunçor.

Ausubel concebe que o armazenamento de informações no cérebro humano é organizado em forma de uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva

⁵ Em 1978, Ausubel, Novak e Hanesian (1978) ampliaram a discussão acerca da Teoria da Aprendizagem Significativa e afirmaram que para ela acontecer o material a ser aprendido e o aprendiz precisam cumprir certas condições. Consideraremos apropriado discorrer sobre tais condições mais à frente, no tópico *Aprendizagem Significativa Conceitual* deste texto.

significa, nesse contexto, uma estrutura hierárquica de conceitos (AUSUBEL, 2003). A Figura 2 traz um diagrama, elaborado por Moreira (2011), de como Ausubel imagina que aconteça a organização do conhecimento na estrutura cognitiva dos seres humanos.

Figura 2 – Organização hierárquica de conceitos na estrutura cognitiva



Fonte: MOREIRA (2011, p. 44).

A Figura 2 permite inferir que, independentemente de o conhecimento prévio ser mais inclusivo ou mais específico, conforme a aprendizagem significativa ocorre, ele é desenvolvido, elaborado e diferenciado por conta das sucessivas interações pelas quais passa com os novos conhecimentos, por isso a estrutura cognitiva é dinâmica e os conceitos mais específicos podem se tornar inclusivos em outras situações de aprendizagem. Moreira (2012) afirma que, quanto mais interações ocorrem entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, mais estáveis se tornam os saberes na estrutura cognitiva dos indivíduos.

Apesar de nos escritos de Ausubel encontrarmos que o subsunçor é um conceito, uma ideia ou uma proposição já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, Pozo (1998) defende que, além de fatos e conceitos, considerar os conhecimentos atitudinais e procedimentais que o aluno já possui é essencial para a promoção da aprendizagem que leva à formação integral de um indivíduo. Em consonância com Pozo (1998), Moreira (2012) observa que, atualmente, considerar apenas os conhecimentos declarativos (conceituais) como subsunçores não parece mais adequado, pois restringe muito o significado de conhecimento prévio, induzindo ao pensamento de que ele seja relacionado apenas a conceitos. Nesse sentido, é preciso considerar o subsunçor como um conhecimento prévio especificamente importante para uma nova aprendizagem, destacando-se que tal conhecimento pode ser igualmente procedural ou atitudinal, complementando o conceitual.

OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM

Como indicado anteriormente, os conhecimentos presentes na estrutura cognitiva dos indivíduos podem possuir natureza conceitual, procedural e atitudinal. Aparentemente essa classificação é simples, no entanto carrega grande força pedagógica,

pois diferencia os conhecimentos em conteúdos de aprendizagem, segundo o uso que deles se deve fazer. Assim, há conteúdos que é preciso “saber” (conceituais), conteúdos que é necessário “saber fazer” (procedimentais) e conteúdos que formam o “ser” (atitudinais) (ZABALA, 1999).

Entendemos que a formação de competências nos alunos será mais bem-sucedida se as diferentes naturezas dos conteúdos forem lecionadas de forma complementar e concomitante, pois dessa forma os aprendizes tornam-se aptos a relacionar os conhecimentos científicos ao uso social dos saberes escolares.

A classificação triádica dos conteúdos de aprendizagem foi descrita por Coll (1986) e desde então foi desenvolvida por vários pensadores da área, entre eles Coll *et al.* (1998), Zabala (1998) e Pozo e Gómez Crespo (2009). O quadro a seguir mostra como esses pesquisadores consideram a composição dos conteúdos curriculares.

Quadro 1 – Composição dos conteúdos no currículo

Tipos de conteúdos	Mais específicos	↔	Mais gerais
Conceituais	Fatos/Dados	Conceitos	Princípios
Procedimentais	Técnicas		Estratégias
Atitudinais	Atitudes	Normas	Valores

Fonte: POZO; GÓMEZ CRESPO (2009, p. 28).

De acordo com o descrito por Pozo e Gómez Crespo (2009) no Quadro 1, os conteúdos conceituais são constituídos por fatos e/ou dados, conceitos e princípios; os procedimentais, por técnicas e estratégias; e os atitudinais, por atitudes, normas e valores. *Grosso modo*, a aprendizagem dos constituintes específicos de cada conteúdo (fatos/ dados, técnicas e atitudes) deve ser o passo inicial no percurso que leva à aprendizagem dos constituintes intermediários (conceitos e normas) e gerais (princípios, estratégias e valores). Na sequência, discorreremos com mais detalhes sobre a composição de cada conteúdo curricular (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009).

Conteúdo Conceitual

Fatos, conceitos e princípios são consubstanciais, pois têm naturezas declarativas ou verbais. Zabala (1998) os diferencia descrevendo que: os factuais são fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares/pontuais. Exemplos deles seriam a idade de uma pessoa, a data da conquista de um território, a localização ou altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, etc. Os conceitos são acepções de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. Como exemplos temos saber o que é mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc. Os princípios são inferências sobre os fatos, objetos ou situações em relação a outros fatos, objetos ou situações, que normalmente constituem relações de causa-efeito ou de correlação. Por exemplo, leis ou regras que relacionam demografia e território, normas de uma corrente arquitetônica ou literária, conexões que se estabelecem entre diferentes axiomas matemáticos, etc.

Ante essas definições, conhecer um dado ou um fato é diferente de dar-lhes significados. Os dados precisam ser relacionados numa rede de significados que explique por que eles ocorrem e que consequências têm; essa rede de significados é descrita nas formas de conceitos e proposições conceituais. Os princípios são a coordenação de conceitos estruturais gerais resultantes da superordenação na organização conceitual de uma área (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009).

Conteúdo Procedimental

Conceitos, procedimentos e atitudes pertencem a naturezas cognitivas distintas dado o pluralismo multifuncional da mente (LABURÚ; ZOMPERO; BARROS, 2003), isso sem dizer dos perfis intelectuais múltiplos dos indivíduos com desempenhos desiguais (GARDNER, 1995). Os conteúdos procedimentais têm natureza prática por excelência e precisam ser ensinados de maneiras distintas dos demais. Segundo Coll e Valls (1998, p. 77), procedimentos são “ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta”.

Apesar de no cotidiano escolar entender-se mais que o conteúdo procedural está relacionado, apenas, às habilidades técnicas (técnicas de medição, leitura e operacionalização de aparelhos, realização de manipulações práticas em geral e desenvolvimento de destrezas para sua realização), ele admite também as estratégias de raciocínio e aprendizagem. Enquanto a técnica é uma rotina automatizada devido à prática repetida, as estratégias envolvem planejamento e escolha das técnicas a serem empregadas diante das situações do dia a dia. Para Pozo e Gómez Crespo (2009), técnicas e estratégias são complementares, pois o uso eficaz de uma estratégia depende, em grande medida, do domínio das técnicas que dela fazem parte.

Zabala (1999) amplia a discussão sobre a caracterização dos conteúdos procedimentais e defende que um procedimento pode ser de essência motora (saltar, perfurar, recortar, etc.) ou cognitiva (inferir, ler, traduzir, etc.); pode depender de poucas ações (perfurar, calcular, traduzir, etc.) ou de muitas ações (observar, ler, desenhar, etc.); pode precisar de uma sequência de ações exatas/algorítmicas (abotoar, somar, procurar uma palavra no dicionário, etc.) ou não, sendo considerado heurístico (classificar, ler, aprender, etc.). Segundo o autor, todo conteúdo procedural é enquadrado em, pelo menos, uma dessas caracterizações.

Conteúdo Atitudinal

Na atual conjuntura escolar, conteúdos atitudinais são, possivelmente, os mais complexos de serem abordados, tendo em vista ser a escola um ambiente formado por indivíduos provenientes de diferentes culturas. A função social que a formação atitudinal ocupa, contudo, torna necessária sua presença no ambiente escolar. Discussões envolvendo tal temática consideram que as atuações dos indivíduos são resultantes da obediência deles às *normas* estabelecidas pelo grupo social no qual estão inseridos ou das reflexões e interiorizações particulares, que levam à formação de *valores* pessoais.

Sarabia (1998, p. 122) define *atitudes, valores e normas*. Os primeiros referem-se às “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa

avaliação". Os segundos referem-se a "princípios éticos com respeito aos quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional e que empregam para julgar condutas" (SARABIA, 1998, p. 127). Os últimos aludem a "padrões de conduta compartilhados pelos membros de um grupo social" (p. 128). Essas definições consideram que os comportamentos têm três componentes básicos: o cognitivo (conhecimentos), o afetivo (sentimentos e preferências) e o condutual (ações manifestas e declarações de intenção) (ZABALA, 1998).

Ante essas definições, podemos depreender que, para os alunos compreenderem um conteúdo atitudinal aproximando-o do conhecimento científico de forma a mudarem suas atitudes e construírem comportamentos com consistência,⁶ fruto da reflexão sobre normas e valores, os professores, mais do que discursos éticos, devem utilizar estratégias que levem a reflexões e elaborações complexas de caráter pessoal (EL-HANI; MORTIMER, 2007; POZO; GOMÉZ CRESPO, 2009).

CONEXÕES ENTRE TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM

A defesa por uma abordagem escolar que proporcione a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes de forma congregada e significativa também é levantada e discutida por Meléndez (2012), Nardy e Laburú (2014) e Frasson (2016). A ocupação central desses trabalhos é a discussão sobre a construção cognitiva de conceitos ser profunda e expressiva, a aprendizagem de procedimentos levar a ações conscientes sobre o mundo e a formação de valores e comportamentos ser consistente. Para que este tipo de aprendizagem ocorra é necessário efetivar um programa de ensino pautado em teorias que considerem as diferentes naturezas dos conteúdos e o aprender significativamente. Diante disso, a seguir explanaremos as conexões que vislumbramos entre a Teoria da Aprendizagem Significativa e o modelo teórico dos Conteúdos de Aprendizagem. Mesmo não sendo o mote de nosso trabalho, no decorrer da explanação relacionamos algumas estratégias educacionais que podem subsidiar um ensino que contemple os eixos teóricos aqui apresentados, pois entendemos que tal inserção enriquece a releitura teórica que estamos fazendo.

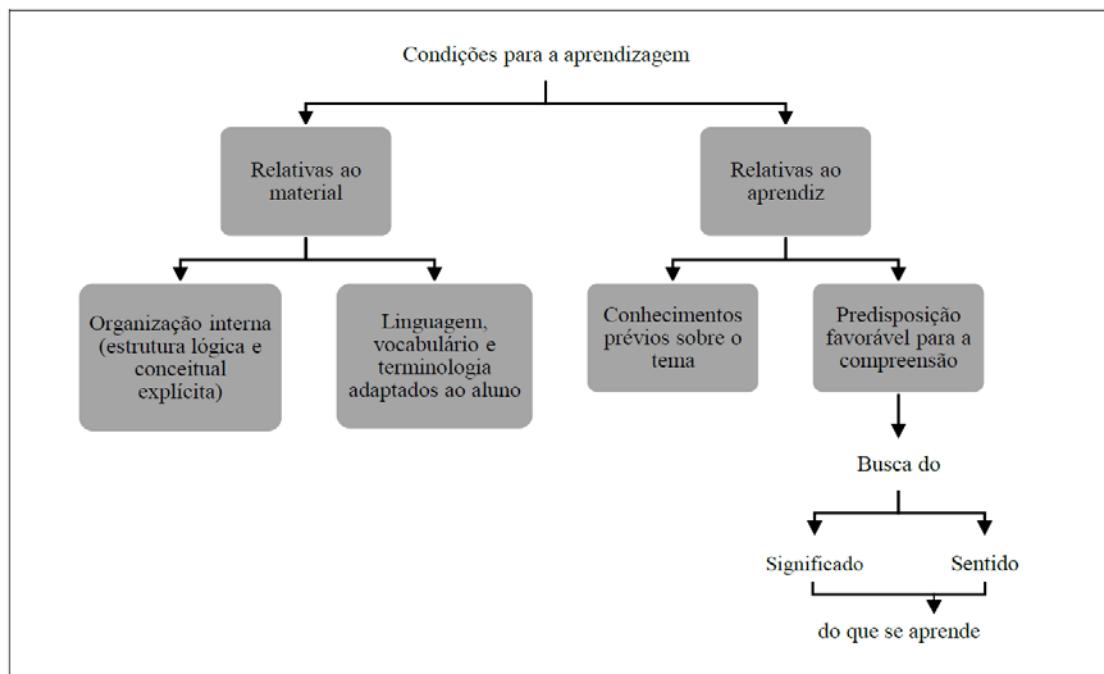
Aprendizagem Significativa Conceitual⁷

Segundo Zabala (1998) e Pozo e Gómez Crespo (2009), uma pessoa aprende um conceito quando consegue dar-lhe significado. Dar-lhe significado seria equivalente a traduzi-lo com suas próprias palavras ou parafraseá-lo (PERUCCI, 2015; HERNANDES, 2018). O aprendizado de um conceito torna o aprendiz capaz de usá-lo na interpretação, na compreensão e na exposição de outros fenômenos ou situações. Ausubel, Novak e Hanesian (1978) afirmam que para a aprendizagem significativa de conceitos acontecer o material e o aprendiz precisam cumprir certas condições, conforme Figura 3.

⁶ O termo *consistência* está relacionado à tendência das pessoas em organizar as suas atitudes em estruturas internas consistentes, o que as tornariam mais duradouras e concretas (SARABIA, 1998). É a esse aspecto atitudinal que o texto que estamos apresentando se refere.

⁷ Apesar de conceitos, procedimentos e atitudes formarem um corpo integrado de conhecimentos necessários à formação do estudante, na prática os diferenciamos por questões didáticas.

Figura 3 – Condições para a aprendizagem significativa conceitual



Fonte: Adaptado de POZO; GÓMEZ CRESPO (2009, p. 85).

De acordo com a Figura 3, a aprendizagem significativa de conceitos depende de o material de ensino possuir organização interna (estrutura lógica e conceitual) e linguagens, vocabulários e terminologias adaptadas aos alunos. Em relação ao aprendiz, ele deve ter subsunções sobre o tema e estar predisposto a aprender. Sobre a organização do material, Ausubel, Novak e Hanesian (1978) salientam que ele deve estar disposto sequencialmente, aproveitando-se das dependências hierárquicas naturais que possui dentro de uma rede conceitual. Com relação ao uso de material com linguagens adaptadas aos estudantes, Laburú e Silva (2011) contribuem argumentando que, além da linguagem verbal, a gráfica, a diagramática, a experimental, a tridimensional e a figurativa, entre outras, devem ser empregadas em situações de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, ao utilizar os multimodos de representar um mesmo conceito, aumenta-se o potencial de aproximação que este conceito pode ter junto a estrutura cognitiva do aprendiz, pois proporciona o aproveitamento das dimensões psicológicas e os estilos subjetivos de aprendizagem de cada estudante.

Como referido anteriormente, Ausubel (1963) defende que um novo conhecimento precisa ser ancorado em um conhecimento prévio para que a aprendizagem seja significativa; diante disso temos que, durante o ensino, o professor deve introduzir uma nova matéria apenas depois de se certificar que os alunos dominam os conhecimentos prévios necessários à nova aprendizagem. A despeito da predisposição do aprendiz para aprender, Claxton (1984), Alonso Tapia (1997), Huertas (1997), Pozo e Gómez Crespo (2009), entre outros, têm discutido a necessidade de uma reavaliação da organização das atividades e dos currículos escolares para que estes considerem os centros de interesse dos aprendizes e a promoção do trabalho cooperativo que permita o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esse tipo de abordagem deve levar os envolvidos no processo educativo a pensar que a motivação intrínseca do aluno está diretamente relacionada à interação social na sala de aula.

Partindo dessas condições, vislumbramos a compatibilidade entre um ensino que tem por objetivo a aprendizagem de Conteúdos Conceituais e a Teoria da Aprendizagem Significativa, pois, para que o estudante aprenda significativamente conceitos, deve perceber a alocação do novo conceito, que lhe está sendo apresentado, à rede de conceitos que já está presente em sua estrutura cognitiva e que deveria considerar substantiva, e não arbitrária. Essa percepção é facilitada quando o material de ensino apresentado possui organização interna, de forma que as novas informações tenham conexão lógica e conceitual com outras informações, que já estejam presentes na estrutura cognitiva do aprendiz. O uso de múltiplas formas de representar um conceito também auxilia o estudante na percepção das ancoragens que estamos sugerindo. Conhecer os subsunções do aprendiz, nesse processo, é fundamental, pois permite ao professor enfatizar, nas suas práticas de ensino, as correlações conceituais entre o conhecimento novo e o prévio.

Pozo (1998) sugere dois tipos de atividades para o ensino que proporcionam a aprendizagem significativa de conceitos: atividades de descobrimento e atividades de exposição. A aprendizagem por descobrimento⁸ ou pesquisa consiste em apresentar aos alunos uma tarefa e um material de trabalho para que eles mesmos, por meio da observação, análise e pesquisa, descubram os conceitos e as relações conceituais necessárias para a realização da tarefa. Esse tipo de trabalho promove uma forte atividade mental e permite a construção de significado e funcionalidade dos novos conceitos; são atividades que favorecem a compreensão do conceito para utilizá-lo na interpretação ou no conhecimento de situações ou na construção de outras ideias (ZABALA, 1998).

A aprendizagem por exposição fundamenta-se na recepção da informação conceitual que se deve adquirir. Dessa forma, os conteúdos não precisam ser descobertos, mas sim assimilados significativamente, a partir da sua relação deles conhecimentos anteriores (POZO, 1998). É justamente a percepção da relação dos conhecimentos novos com a rede de significados já presentes na estrutura cognitiva do aprendiz e por ele estimada, que diferencia a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica. Apesar de se tratar de propostas de ensino extremas em suas maneiras de organizar as atividades didáticas, hoje se assume a conveniência de buscar a complementaridade de ambas, ou seja, é preciso pensar e analisar em quais casos as atividades de descobrimento e de exposição se tornam significativas para os alunos em situações de apropriação conceitual.

Aprendizagem Significativa Procedimental

Em relação à aprendizagem de procedimentos, temos que seu principal objetivo é a aprendizagem dos estudantes de maneira compreensiva, profunda, funcional e permanente, atribuindo-lhes significado elaborado (COLL; VALLS, 1998). Para que sobrevenha esse tipo de aprendizagem, Pozo e Gómez Crespo (2009) descreveram que o ensino deve seguir quatro fases de instrução. Apresentamos tais fases no Quadro 2.

⁸ Laburú e Carvalho (2005) trazem à tona que esse tipo de aprendizagem tem sido alvo de críticas, dada sua concepção empirista da aprendizagem. Nesse sentido, quando do desenvolvimento de atividades que proporcionem a aprendizagem por descoberta, os professores devem estar atentos aos resultados alcançados pelos estudantes diante das atividades de pesquisa, análise e observação para orientar os casos de desajustes com a aprendizagem de saberes científicos.

Quadro 2 – Fases da aprendizagem significativa procedural

Instrução	Fase	Consiste em:
<i>Técnica</i>	Declarativa ou de instrução	Proporcionar instruções detalhadas da sequência de ações que deve ser realizada
	Automatização ou consolidação	Proporcionar a prática repetitiva necessária para automatizar a sequência de ações a se realizar, supervisionando sua execução
<i>Estratégica</i>	Generalização ou transferência do conhecimento	Colocar situações de enfrentamento cada vez mais novas e abertas, de maneira a obrigar a tomada de decisões
	Transferência do controle	Promover autonomia no planejamento, na supervisão e na avaliação da aplicação de seus procedimentos

Fonte: Adaptado de POZO; GÓMEZ CRESPO (2009, p. 54).

A primeira fase, denominada Declarativa ou de Instrução, refere-se a um treinamento técnico. Inicia-se pela apresentação do professor de algumas instruções ou modelos de ação. Essas instruções devem servir para estabelecer o objetivo da atividade e especificar, com detalhes, a sequência de passos a serem realizados para atingir o objetivo/meta. Nesse momento o professor pode fazer uso de listas de instruções, apresentadas verbalmente, ou de modelos que demonstrem como executar as ações (essa exposição pode ser realizada pelo próprio professor ou demonstrada em material audiovisual).

Para que as instruções proporcionadas nesta primeira fase sejam efetivas, os professores devem estar atentos ao cumprimento de certas condições: a) as ações que constituem a sequência de ações devem ser dominadas pelos aprendizes; b) a quantidade de elementos que compõem a sequência de ações não deve ser excessiva; c) a atenção dos aprendizes deve ser dirigida às ações que são realmente relevantes para o cumprimento da meta; d) a instrução ou exposição de modelos deve ser congruente com aprendizagens anteriores (ou seja, assimilável aos programas procedimentais previamente aprendidos), fazendo com que o aprendiz reconheça, além de cada elemento individual da sequência, a lógica do programa, o que está sendo feito e por quê (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009).

Todas essas condições, especialmente a última, nos fazem coligar, estreitamente, a aprendizagem de procedimentos com a Teoria da Aprendizagem Significativa, pois, se cumpridas, permitirão que o aprendiz perceba a substantividade e a não arbitrariedade do que lhe está sendo ensinado, visto que a aprendizagem de novos procedimentos fica ancorada nos procedimentos prévios já aprendidos e utilizados pelo aluno.

Após a efetivação adequada da primeira fase, parte-se para a segunda, denominada Automatização ou Consolidação. Nela os alunos devem colocar em prática, repetidamente, a sequência de ações sugeridas na fase anterior, sob supervisão do professor. Aqui, a função dele não é explicar, mas supervisionar o exercício da prática, corrigindo erros e proporcionando reforços. O objetivo da fase é condensar e automatizar a sequência de ações em uma técnica ou rotina treinada (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009).

Podemos coerentemente associar essa fase da aprendizagem de procedimentos à fase de assimilação proposta por Ausubel (1963, 2000) na Teoria da Aprendizagem Significativa. A ideia de condensar em uma forma de ação passos previamente dominados pelo aprendiz que, anteriormente, eram decompostos ou separados, remete aos potenciais de reconciliação integradora, que a assimilação de um novo conhecimento a um conhecimento prévio proporciona. Como exemplo citamos o aprender a usar um microscópio. Inicialmente aprende-se a ajustar as lentes, o feixe de luz, a lâmina a ser observada, entre outros, mas após um tempo de prática, une-se todas essas ações na técnica automatizada “observação por microscópio”. Sendo assim, a organização da hierarquia cognitiva do aprendiz é revisada, modificada e enriquecida (MOREIRA, 2011).

A partir do momento em que os alunos dominam as técnicas necessárias para a realização de uma tarefa, eles podem começar a usá-las em planejamentos estratégicos. Esse é o objetivo da terceira e da quarta fases do treinamento procedural, denominadas Generalização ou Transferência do Conhecimento e Transferência do Controle, respectivamente (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009). A ideia aqui é induzir os aprendizes a refletir e selecionar em seu repertório de procedimentos qual deve ser aplicado na solução de uma nova tarefa ou, ainda, na solução de uma tarefa já realizada, mas em um novo contexto. Na terceira fase, o professor deve propor as situações e esperar que o aluno resolva a partir de suas decisões, contudo ainda ajuda o aprendiz a avaliar sua conduta. Já na quarta fase o aluno autonomamente deve selecionar, realizar e avaliar a aplicação dos procedimentos que escolheu para formular sua estratégia. O objetivo de formar um aprendiz autônomo, capaz de planejar, executar e avaliar o sucesso de suas ações estratégicas é congruente com o objetivo da Aprendizagem Significativa de tornar o estudante consciente de sua aprendizagem, de forma que ele perceba o sentido e a importância do que está aprendendo (MOREIRA; MASINI, 1982; POZO, 1998; MOREIRA, 2006).

Segundo os autores, embora o cumprimento sequencial dessas quatro fases facilite a construção do saber, elas não devem ser entendidas, apenas, como fases sucessivas, pois se, em algum momento do processo de aprendizagem, o professor perceber que houve deficiência na execução ou escolha das ações pelo aprendiz, ele pode retomar a fase em questão para resolvê-la.

Aprendizagem Significativa Atitudinal

Alguns pesquisadores têm discutido o papel da educação científica na escola. Sobre isso, El-Hani e Mortimer (2007) escreveram que é atribuição dos professores de ciências estimular os alunos a entender as ideias científicas. Tal atuação, porém, deve ser culturalmente sensível, de forma que a diversidade de visões de mundo dos alunos seja levada em conta. Essa linha de pensamento é explicada em termos da defesa de uma ética de convivência para lidar com as diferenças culturais e sociais, segundo a qual o confronto de argumentos deve ocorrer para chegar à solução dos problemas científicos. Como os autores, entendemos que a abordagem dos conteúdos atitudinais na sala de aula precisa ser realizada para além da imposição de normas e valores, deve levar o aluno a reflexões pessoais sobre suas condutas, e mais, sobre como suas atitudes interferem na sociedade.

Para que os alunos aprendam atitudes ou considerem mudar as que já mantêm, Sarabia (1998) e Pozo e Gómez Crespo (2009) afirmam que os professores podem utilizar-se de duas práticas: os reforços sociais positivo e negativo e a apresentação de modelos. O reforço social é mais indicado para os alunos das primeiras idades escolares, fase em que a criança aprende a responder a uma série de controles externos. Entre os controles que são exercidos sobre a criança para que a sua conduta se adéque às normas estão o reforço social positivo e negativo. O primeiro trata-se de ação do meio social que aumenta a possibilidade de que se produza a resposta desejada, ou seja, promove a conduta. O reforço social negativo ou castigo reporta-se à ação do meio social que leva à diminuição da frequência da conduta indesejada. Esse tipo de ação não leva à aprendizagem significativa de uma atitude, pois não favorece a formação consciente e consistente de uma conduta, sendo que, provavelmente, ao serem retirados os reforços, o aprendiz passe a se comportar como lhe convier.

Sobre a aprendizagem por modelos, Sarabia (1998) destaca que um indivíduo pode formar ou mudar suas atitudes quando reflete e resolve imitar modelo(s). A imitação de um modelo é tomada pela Psicologia Social como parte de um processo de influência social. Em Moscovici, Mugny e Pérez (1991) é afirmado que o processo de influência social está relacionado à identidade das pessoas que dele participam, ou seja, a influência social ocorre quando um aprendiz quer pertencer a um determinado grupo social e, para isso, precisa se amoldar a esse grupo. O pertencimento a um grupo de referência – pessoas próximas (colegas de escola, professores, familiares, colegas da igreja, etc.), indivíduos evidenciados nos meios de comunicação (atletas, artistas, blogueiros, *youtubers*, etc.) ou, ainda, algum grupo fruto da imaginação – geralmente envolve, além da identificação, processos de conformismo com as normas estabelecidas pelo grupo e interiorização ou transformação de tais normas em valores pessoais. Nesse sentido, planejar a exposição do aprendiz a “modelo(s)” de condutas é um dos caminhos para levá-lo à formação e mudança atitudinal implícita que se deseja.

Pozo e Gómez Crespo (2009) ampliam a discussão sobre esse tema e acrescentam que expor um aprendiz a conflitos sociocognitivos também é uma forma de mobilizar a formação atitudinal. A introdução de conflitos ou inconsistências sociocognitivas desestabiliza as condutas e fomenta a mudança, uma vez que essas discrepâncias são, geralmente, desconfortáveis ao indivíduo quando percebidas. Citamos aqui dois tipos de conflitos sociocognitivos que podem ser introduzidos num ensino que pense na formação atitudinal e que podem promover mudança de conduta: os que se baseiam em desajustes sociais e os que provocam discrepâncias internas.

O conflito sociocognitivo baseado em desajustes sociais refere-se a levar o aprendiz a refletir sobre suas próprias condutas diante das atitudes compactuadas pelo grupo social de referência ao qual quer pertencer; isso porque as pessoas tendem a ajustar seus comportamentos aos do grupo de referência quando percebem que estão se comportando de maneira diferente dele. O segundo tipo de conflito sociocognitivo surge de diferentes componentes de uma atitude (comportamentais, cognitivos e afetivos). Esse fenômeno recebe o nome de dissonância cognitiva e acontece quando um aprendiz é levado a perceber que suas condutas não condizem com as crenças ou valores que pro-

fessa. Quando isso ocorre o aluno é induzido a refletir sobre suas ações e valores, o que pode levá-lo a mudá-los para que se estabeleça harmonia entre seus conhecimentos, valores e condutas.

Algumas técnicas que podem ser usadas para a criação de um contexto de discrepância, quando se almeja a formação e mudança atitudinal, são: a interpretação cênica; os diálogos, as discussões e os debates e as exposições em público.

A interpretação cênica refere-se à técnica de dramatização ou representação mental de diferentes papéis assumidos como próprios. Demanda que os participantes adotem de forma ativa o lugar de outra pessoa, podendo ser priorizado que se retrate o papel de alguém ou alguma situação com quem ou com que se tenha dificuldades nas suas relações pessoais. O propósito é produzir mudanças na percepção e na avaliação da outra pessoa ou situação. Pode ser feita de maneira simples, dentro da sala de aula como parte de uma aula, ou mais elaborada para apreciação de um público maior em situações mais especiais. Para que a técnica seja proveitosa o professor deve distribuir as instruções necessárias para a representação dos papéis de cada um com antecedência (SARABIA, 1998).

Os diálogos, as discussões e os debates em sala de aula podem suscitar nos alunos, após o estudo ativo de um tema, a elaboração de seus próprios argumentos e a exposição de suas atitudes a favor de um objeto, pessoa ou situação reais ou contra eles. Partir da realidade e valer-se dos conflitos que nela se apresentam, principalmente os vivenciados pelos estudantes, é fundamental para a eficácia desse tipo de atividade. A elaboração pessoal e subjetiva de argumentos dentro das circunstâncias da sala de aula – onde o sucesso pessoal e as relações afetivas exercem um importante papel – possui uma maior força na mudança atitudinal de um indivíduo do que a leitura de um texto, pois envolve reflexão (SARABIA, 1998; ZABALA, 1998). Sobre a relevância de se escolher uma representação semiótica adequada entre várias possibilidades (verbal, oral ou textual, diagramática, experimental, figurativa, algébrica, cinestésica, etc), Klein e Laburú (2012) afirmam que cada modo tem o potencial de explorar melhor a significação de determinados conteúdos.

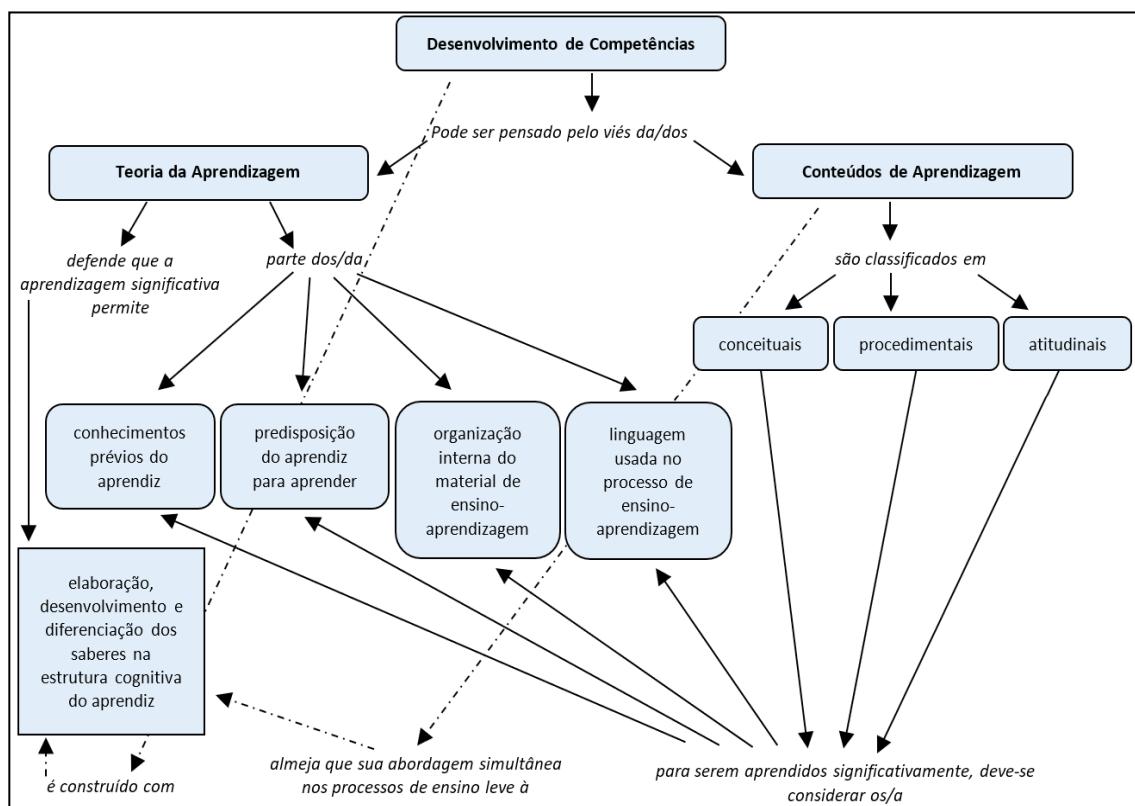
As exposições em público exigem do aluno uma apresentação diante de pessoas que são importantes para ele. Expor um tema na aula, diante dos colegas e do professor, pode fazer com que o estudante se sinta mais atraído na situação do que quando o escuta para descrevê-lo em uma atividade escrita, podendo inclusive desenvolver um interesse pelo assunto que antes não possuía. Em um estágio mais avançado, quando o aluno se envolve a ponto de realizar uma reflexão crítica do tema, pode não só fazer uma avaliação dele, mas também das atitudes que possui em relação a ele (SARABIA, 1998; ZABALA, 1998).

Diante do exposto, estabelecemos relações entre a Teoria da Aprendizagem Significativa e a aprendizagem atitudinal, pois, para que um indivíduo aprenda ou mude uma atitude, ele precisa avaliar, elaborar (ou reelaborar) suas condutas a partir da reflexão sobre os modos de agir que ele, ou pessoas próximas a ele, mantêm. A consistência e a consciência atitudinal estão sujeitas a um processo de reflexão e interiorização sobre normas e valores já conhecidos e/ou vivenciados pelo aprendiz (SARABIA, 1998). Nesse

sentido, tanto a reflexão quanto a interiorização de normas e valores que se pretende ensinar aos alunos dependem de o conteúdo atitudinal ser substantivo e não arbitrário (AUSUBEL, 1963) para eles.

O mapa conceitual a seguir organiza resumidamente as conexões que podem ser estabelecidas entre os eixos teóricos aqui expostos.

Figura 4 – Conexões entre a Teoria da Aprendizagem Significativa e os Conteúdos de Aprendizagem



Fonte: Os autores.

De acordo com o mapa conceitual que desenhamos (Figura 4), as estratégias educacionais que visam, entre outros, ao desenvolvimento de competências nos alunos, podem ser planejadas a partir do atrelamento colateral entre os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa e das considerações acerca das diferentes naturezas dos Conteúdos de Aprendizagem.

Em nosso entendimento, a construção de aprendizagens significativas que levam à estabilidade dos saberes nas mentes dos aprendizes é compatível com a abordagem simultânea dos diferentes conteúdos de aprendizagem que formam os materiais a serem ensinados e aprendidos, pois conduzem à elaboração, ao desenvolvimento e à diferenciação dos conhecimentos. Para que isso ocorra efetivamente, defendemos que o trabalho nas situações de ensino deva partir da articulação dos conhecimentos prévios conceituais, procedimentais e atitudinais que os alunos carregam consigo e considerar a relevância que o material de ensino tem para o aprendiz, a organização interna deste material, bem como as linguagens com que são ministrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto educacional que tem reconsiderado os currículos escolares, para que eles, de fato, proporcionem aos aprendizes o desenvolvimento de competências conceituais, procedimentais e atitudinais em suas formações, nosso estudo buscou pensar alternativas para o cumprimento de tais objetivos, propondo uma leitura das conexões entre os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa e do modelo teórico dos Conteúdos de Aprendizagem.

Como proposta, imaginamos a Aprendizagem Significativa para além de conceitos, acontecendo de forma conjunta à de procedimentos e atitudes. Tal compreensão é relevante quando se almeja a formação de cidadãos que assumam posições com respeito ao uso social dos saberes escolares, pois ela torna os aprendizes aptos a relacionar conhecimentos científicos, mudança social, opiniões ideológicas e hábitos de conduta.

Finalizando nossa explanação, aspiramos que as colocações aqui apresentadas colaborem para o avanço das discussões que são feitas entre pesquisadores da área de ensino e aprendizagem, e reconhecemos que há campo para o avanço nas investigações que atrelam os referenciais teóricos aqui abordados.

REFERÊNCIAS

- ALONSO TAPIA, J. *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé, 1997.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. (Original: The acquisition and retention of knowledge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000).
- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova York: Grune and Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick *et al.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. (Original: Educational Psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 1º jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º jun. 2018. BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394 de 17 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1º jun. 2018.
- CLAXTON, G. *Live and learn*. Londres: Harper & Row, 1984.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; WALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, C. *et al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 73-118.
- EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Cultural Studies of Science Education*, Berlin: Springer, n. 2, p. 657-702, set. 2007.
- FRASSON, F. *Aprendizagem significativa conceitual, procedural e atitudinal na educação alimentar e nutricional, no Ensino Fundamental, por meio de multiplicidade representacional*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- HERNANDES, J. L. *Relações sintagmáticas e paradigmáticas para apropriação de conceitos de termoquímica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. HUERTAS, J. A. *Motivación*. Querer aprender. Buenos Aires: Aique, 1997.

- KLEIN, T. A. S.; LABURÚ, C. E. Multimodos de representação e Teoria da Aprendizagem Significativa: possíveis interconexões na construção do conceito de biotecnologia. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 137-152, ago./nov. 2012.
- LABURÚ, C. E.; CARVALHO, M. *Educação científica: controvérsias construtivistas e pluralismo metodológico*. Londrina: Eduel, 2005.
- LABURÚ, C. E.; SILVA, O. H. M. da. Multimodos e múltiplas representações: fundamentos e perspectivas semióticas para a aprendizagem de conceitos científicos. *Investigações em Ensino de Ciências* (online), v. 16, p. 7-33, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/244/170>.
- LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. F.; BARROS, M. A. Vygotsky e múltiplas representações: leituras convergentes para o ensino de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 7-24, abr. 2013.
- MELENDÉZ, A. Z. *Los contenidos procedimentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. 2012. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidad de Granada, Granada, 2012.
- MOREIRA, M. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Qurrículum*, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: <https://qurriculum.webs.ull.es/?p=716>. Acesso em: 4 jun. 2018.
- MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. São Paulo: LF, 2011.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOSCOWICI, S.; MUGNY, G.; PÉREZ, J. A. *La influencia social inconsciente*. Barcelona: Anthropos, 1991.
- NARDY M.; LABURÚ, C. E. Aprendizagem significativa e educação ambiental: um possível diálogo a partir de estratégias multimodais. *Aprendizagem Significativa em Revista*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 26-36, dez. 2014.
- PERUCCI, L. R. *Eixos estruturantes da linguagem e as paráfrases para a apropriação de conceitos de matéria e energia nos ecossistemas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 19-71.
- POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- RAMAL, A. Sair do conteudismo para as competências é o maior desafio da BNCC. *Globo.com*. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sair-do-conteudismo-para-competencias-e-o-maior-desafio-da-bncc.html>. Acesso em: 25 out. 2018.
- SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.
- SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-178.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALA, A. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SHAPING PRODUCTIVE CULTURAL CONTENT FOR EFL MATERIALS IN CONTEMPORARY RUSSIAN ELT PRACTICES

Peter J. Mitchell¹
Andrei G. Shilnov²

ABSTRACT

The article attempts to develop guidelines for the inclusion/non-inclusion of specific cultural content into EFL materials for contemporary ELT practices in Russia. Cultural circumstances surrounding the ELT practices in today's Russia and their connection with the past are analyzed. Some approaches to the usage of materials are considered, with examples of specific published and online materials provided. An exemplar of a lesson plan on a thought-provoking topic with sample activities and materials is presented based on the approaches and principles described. A conclusion is made on the necessity of offering teacher training on shaping productive cultural content for EFL materials that are appropriate to the teaching context.

Keywords: English language teaching (ELT). English as a foreign language (EFL). Textbook. Cultural content.

A FORMAÇÃO DE CONTEÚDO CULTURAL PRODUTIVO PARA MATERIAIS DE ILE EM PRÁTICAS DE ELI CONTEMPORÂNEAS RUSSAS

RESUMO

O artigo tenta desenvolver as diretrizes para a inclusão/não inclusão do conteúdo cultural específico nos materiais de ILE para práticas contemporâneas de ELI na Rússia. As circunstâncias culturais que envolvem as práticas de ELI na Rússia de hoje e sua conexão com o passado são analisadas. Algumas abordagens para o uso de materiais são consideradas, com exemplos de materiais específicos publicados e fornecidos on-line. Um exemplo de um plano de aula sobre um tópico instigante com atividades e materiais de amostra é apresentado com base nas abordagens e nos princípios descritos. A conclusão é feita sobre a necessidade de oferecer a formação de professores para moldar o conteúdo cultural produtivo para materiais ILE que são apropriados para o contexto de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa (ELI). Inglês como uma língua estrangeira (ILE). Livro didático. Contéudo cultural.

RECEBIDO EM: 26/6/2018

ACEITO EM: 27/1/2019

¹ Tomsk State University. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9228-903X>. peter_mitchell@mail.ru

² National Research Tomsk State University. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5831-449X>. shilnoff_andrey@mail.ru

THE RUSSIAN ELT CONTEXT

The English language has been taught widely in Russia since the end of World War II when the world divided into two spheres of influence – capitalist and communist. Learning a foreign language – in practice, English – is compulsory in all schools. It is also mandated for all students in higher education. Yet the issue of selecting and implementing EFL content in Russia has historically been rather controversial. The cultural circumstances surrounding the ELT practices in today's Russia can be linked to the country's past. After the Revolution of 1917, the early years of the Soviet era saw a very negative attitude towards learning foreign languages in general (RASSOKHA, 2004, p. 41). Nevertheless, a decade later foreign languages were returned to both school and university curricula (TER-MINASOVA, 2009, p. 9). During the remaining decades of the Soviet era, the Iron Curtain and the official guidelines from the Soviet Ministry of Education kept EFL learners almost entirely isolated from the world where the English language was naturally used, and access to contemporary authentic materials was denied (IVANOVA; TIVYAEVA, 2015, p. 316). University students typically studied the language from the works of British writers such as J. Galsworthy and Ch. Dickens (RASSOKHA, 2004, p. 42). A report by a delegation of British education specialists who visited the Soviet Union in 1962 describes EFL materials in the USSR as "suspect", "unidiomatic" and "not particularly satisfactory from the standpoint of linguistic authenticity" (LEWIS, 1962, p. 11).

Under such circumstances, teaching and practicing productive skills (i.e. producing oral and written language for communication (DAVIES, 1976, p. 441)) in an authentic manner was irrelevant since learners had no opportunity for authentic communication (RASSOKHA, 2004, p. 42). Curricula for all courses and subjects were strictly censored, and there was no room for controversial topics that could stimulate learners' productive skills because many of these topics were taboo in Soviet society in general. The impact of the Soviet teacher-centered ELT practices can still be felt now, and one of the most recent studies carried out at a major Russian university revealed that classroom interactions are still "limited to individual and whole-class activities with the predominance of teacher talk" RASSKAZOVA; GUZIKOVA; GREEN, 2017, p. 6).

Perestroika and the subsequent collapse of the Soviet Union brought new changes and challenges for ELT in Russia. On the one hand, they led to new goals and created a new type of language learner. On the other hand, teachers found themselves unprepared for these changes, particularly in terms of ELT materials. Thus, many ELT courses were still of poor quality. Nevertheless, the door to Western publications, authentic materials and mass communication was open, and a new type of learner emerged – "more open, less inhibited, and much more pragmatically oriented" (TER-MINASOVA, 2013). Other positive developments included student-focused approaches, the removal of ideological principles from course content, and the introduction of communicative teaching methods (IVANOVA; TIVYAEVA, 2015, p. 309).

It is unfortunate, though, that many schools and higher education institutions have not paid due attention to innovations in teaching methods and internationally-recognized best practice. In spite of attempts going as far back as the late Soviet period to update teaching methods in line with modern international practice (MONK,

1986), the default system of teaching English in Russia in many institutions is very much old-fashioned: teacher-centered, with an over-reliance on textbooks and a lack of communication practice and using authentic English in situations which simulate real life (TER-MINASOVA, 2005, 2006). Wilga Rivers (2007) emphasizes the importance of avoiding the “artificial types of drills and practice exercises to which many learners are still subjected” in favor of having “practice in using the language for the normal purposes language serves in everyday life”, citing Jespersen’s observation that language textbooks often give the impression that learners “must be strictly systematical beings, who one day speak merely in futures, another day in [past tenses] and who say the most disconnected things only for the sake of being able to use all the persons in the tense which for the time being happens to be the subject...” (JESPERSON, 1904, p. 17-18).

Despite great changes since Jespersen’s time, modern day language textbooks are not closely aligned to the real world (CHAN, 2013). Such a disjointed approach to language learning and teaching cannot but cause problems in terms of developing proficiency in a foreign language. It is not enough to include English as a subject in Russian school and university curriculums; there is now an acceptance that improvements in teaching English as a foreign language need to be made in order that learners achieve intercultural communicative competence and are motivated to learn (TER-MINASOVA, 2005; OBDALOVA, 2008).

The reluctance of some teachers to embrace new approaches to their professional practice is all the stranger since in contemporary Russia “there are no limitations as regards the course content and topics discussed in class, the only exception being the propaganda of terrorism, extremism, ethnic violence and intolerance” (IVANOVA; TIVYAEVA, 2015, p. 317), which is – for obvious reasons – prohibited by federal law. Indeed, teachers are endowed with much autonomy to select the means (materials and methods) of achieving state-mandated goals (the results of learning as determined in the state educational standards). In some cases, however, this can prove to be a double-edged sword.

Teachers are, therefore, free to choose authentic supplementary materials on a variety of topics with the purpose of enhancing student interaction and engagement. The issue of placing the focus on student talk and student-to-student discussion is related to the choice of materials for EFL classrooms since group and pair activities and other forms of student interaction call for stimulating, motivating, authentic and thought-provoking albeit controversial content. The need to provide such content may challenge the idea of following one particular textbook throughout the entire course of study.

METHODOLOGY: APPROACHES TO THE USAGE OF MATERIALS

The reliance on textbooks in ELT is viewed differently. Arguments in favor of using textbooks suggest that they offer a clear framework, create “a sense of structure and progress”, provide ready-made activities and enable students to progress on their own (UR, 2012, p. 198). J. Haycroft refers to textbooks as “psychologically important to students” (HAYCROFT, 1998, p. 126). On the other hand, textbooks might not offer sufficient or relevant material (GABRIELATOS, 2004, p. 28) and cannot suit all learning and teaching contexts (CUNNINGHAM, 1995, p. 5-6; DENDRINOS, 1992, p. 39-47).

Our professional view is that nowadays, with the abundance of Internet resources and the efficiency of online learning platforms, it is feasible for language teachers to create their own resource bank drawing on what is available on the Internet. A major issue with textbooks is that they have a limited shelf life and quickly fall out of touch with the ever-changing world outside the classroom. A 2005 textbook would still be focusing on SMS messages as a popular means of communication, whereas as early as in 2010 Facebook, Twitter, mobile apps, etc. were already playing a huge role in people's daily lives.

The idea of rejecting textbooks has been around for decades. Back in 1975, D. Crystal and D. Davy pointed out that textbook language "stands far away from that real, informal kind of English which is used very much more than any other during a normal speaking lifetime" (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 2). Empirical studies have revealed multiple times that contrived textbook interactions differ from their authentic counterparts in a range of parameters, such as the choice of grammar and vocabulary, the number and duration of pauses, the presence of hesitation fillers, overlapping, etc. and, ultimately, also differ in the cultural aspect of interaction and the cultural content (GILMORE, 2004, p. 365).

Although modern textbooks tend to feature conversations increasingly closer resembling natural ones (GILMORE, 2004, p. 363), there are still multiple gaps between the textbook and the real world of the English language and culture (GILMORE, 2007, p. 99). There have been frequent complaints about conventional textbook materials being too contrived and bereft of the actual topics that people discuss in their everyday lives, and more experienced teachers acknowledge the benefits of using materials that mirror what is going on in the real world (MCANDREW; MARTINEZ, 2002, p. 2). R. M. Paige *et al.* concluded that a lot of textbooks represent culture from a "tourist's perspective", with the cultural content being fairly superficial (PAIGE *et al.*, 2003, p. 209).

It is worth mentioning the human factor that comes into play when textbooks are created. According to C. Alptekin, there is always a certain degree of subjectivity on the part of textbook writers no matter to what lengths they go to avoid stereotyping (ALPTEKIN, 1993, p. 142). Others have also suggested that textbook content reflects "the writer's own artefact" rather than the genuine reality (NOSTRAND, 1989, p. 50). In short, "most textbook writers are native speakers who consciously or unconsciously transmit the views, values, beliefs, attitudes, and feelings of their own English-speaking society" (ALPTEKIN, 1993, p. 138; FLORENT; WALTER, 1989; CLARKE; CLARKE, 1990).

To further challenge the validity of the textbook-only approach, research has been conducted to demonstrate that when students are not restricted by the topics of a textbook, both their receptive and productive skills could be enhanced (BONYADI; ZEINALPUR, p. 391). A number of studies have revealed that allowing students to select their own topics has a positive impact on their motivation to read (a receptive skill). S. Kragler maintains that "self-selection allows students more latitude to be deeply involved with the learning process, thus fostering an interest in, as well as developing an ownership of the reading process" (KRALGLER, 2000, p. 4). Similarly, E. J. Sewell points out that "allowing students to self-select their books results in more involvement and thus more motivation to read" (SEWELL, 2003, p. 5). The same view is shared by J. E. Threadkell (THREADKELL, 2010).

Allowing students to select their own topics for writing can also favorably influence their performance. C. Bereiter and M. Scardamalia consider self-selection of topics as well as engagement in expressive writing (e.g., personal narrative) to be the best method of improving students' writing skills (BEREITER; SCARDAMALIA, 1982). An empirical study conducted by J. P. Wolf revealed the advantages of self-selected topics over textbook-assigned topics in terms of boosting learners' confidence and improving their perception of knowledge and argumentative writing skills (WOLF, 2013).

Nowadays there exist two general approaches in moving away from textbook dominance. Firstly, textbooks can be totally abandoned. An example of such an approach is *Dogme ELT* (THORNBURY, 2000; MEDDINGS; THORNBURY, 2009; BRITISH COUNCIL, 2017). The proponents of this methodology reject pre-packaged materials and maintain that teachers should be looking for "ways of exploiting the learning opportunities offered by the raw material of the classroom, that is the language that emerges from the needs, interests, concerns and desires of the people in the room" (ELT DOGME, 2012). Dogme's teaching is "conversation-driven", "focused on emergent language" and "materials-light" (MEDDINGS; THORNBURY, 2009, p. 8).

Another and less radical strategy revolves around tailoring the existing textbook to suit students' needs and abilities by adapting, omitting, adding, re-ordering, etc. (TOMLINSON, 1998). Besides, some educationalists advocate a *critical* approach to using the existing textbook, which involves encouraging students to critically analyze its content. According to B. Kumaravadivelu, learners could be asked "to discuss how topics could be dealt with differently, from the point of view of their own linguistic and cultural perspective" (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 156). J. Gray expresses an analogous view and says that teachers need to encourage learners "to view materials as more than linguistic objects", which helps reverse the one-way flow of information (GRAY, 2000, p. 281).

THE MODEL OF CREATING EFL CONTENT

A major question that needs to be addressed is which of the abovementioned approaches should be taken and how to create the optimal bank of materials in the Russian ELT context. There are several factors which can potentially determine this choice:

1. The nature of the contemporary Russian ELT context. Firstly, EFL classes in Russian universities are not as ethnically, culturally and religiously diverse as in countries such as Australia or the United Kingdom, which allows for more freedom and flexibility on the teacher's part in terms of material selection. Secondly, in Russian culture, direct expression of one's opinion is quite common. Thirdly, Russian citizens are habitually exposed to all sorts of burning issues through mass media and the Internet. Russia has been in the spotlight of the global media over the last few years due to multiple controversial news items. On top of that, many of the topics mentioned in this article have been historically relevant within the country, and virtually every citizen has something to say on this or that subject.
2. The existence of recently produced textbooks which do include more or less authentic rather than contrived content. Textbooks that have been in common use over the last decade, such as *Upstream* (EVANS; OBEE, 2008) and *New*

English File (OXENDEN; LATHAM-KOENIG, 2008), feature fairly conventional content. However, there are more recent publications available in Russia that tend to focus on more profound and often overlooked aspects of the life and culture of people in English-speaking countries. An example of such a textbook would be *Innovations: A Course in Natural English* (DELLAR; WALKLEY, 2015). The focus of the textbook is the contemporary British culture, and it includes topics pertaining to it, such as politics, youth unemployment and even war and terrorism (DELLAR; WALKLEY, 2015, p. 82). Another prominent feature of the textbook is the use of near-authentic dialogues containing mildly offensive words which are normally avoided in EFL textbooks (e.g., “bloody” and “crap”). Phonetically, these dialogues feature regional and social accents of Great Britain, which learners are likely to encounter in real life interactions. However, it also bears noticing that such textbooks tend to be restricted to the culture of the UK, and as has already been mentioned, it is the British model that has dominated the ELT in Russia (PROSHINA, 2006, p. 79).

3. Wide access to supplementary materials and authentic sources. Unlike in some countries (e.g., China, where services such Google and YouTube are banned), in Russia there are currently no restrictions on accessing authentic content on the Internet, such as websites of TV and radio broadcasters in English-speaking countries, YouTube channels, etc.

Taking these factors into consideration, the model described below can be recommended for implementation in the Russian EFL context both at public institutions and private schools. It does not feature complete textbook abandonment (as in Dogme ELT), but does include textbook customization (THORNBURY, 2013) and features of the cultural critical analysis approach (KUMARAVADIVELU, 2003; WALLACE, 1992).

1. The fusion (combined usage) of textbooks with the purpose of the comprehensive coverage of the cultures of the two English-speaking countries that Russian learners are most likely to experience: the UK and the USA. In 2016 these two countries welcomed 7% and 9% respectively of the total number of Russian students going to study abroad, whereas other English-speaking countries welcomed a significantly smaller number of Russians, with Australia, for example, welcoming only 1.6% (UNIPAGE, 2017). The most recent publications available for this purpose include the already mentioned *Innovation: A Course in Natural English* (DELLAR; WALKLEY, 2015), *New Headway* (SOARS; SOARS; HANCOCK, 2015) and *American Headway* (SOARS; SOARS; HANCOCK, 2016). They include such topics as culture clashes, fruits of war, gender matters, politics, terrorism, youth unemployment and obsessions, which are relevant for both Russian and English-speaking cultures and therefore fit the idea of critical analysis of materials from the students' cultural perspective (LITTLEJOHN; WINDEATT, 1988, p. 175).
2. The usage of supplementary inauthentic ELT materials on controversial topics that are lacking in the textbooks described above. Some examples of the compilation of such materials include *Taboos & Issues* (MCANDREW; MARTINEZ,

2002), *Instant Discussions* (MCANDREW; MARTINEZ, 2003), *Impact Values* (DAY; YAMANAKA; SHAULES, 2002) and *Impact Topics* (DAY; YAMANAKA, 2002). They feature a wide variety of controversial topics and both ready-made and adaptable activities in such topics as dating, same-sex couples, love affairs, alcohol abuse, abortion, the death penalty, etc.

3. The usage of authentic materials. The nature of the authenticity of materials is viewed differently in foreign language teaching. Most educators agree, however, that authentic materials are those created for native speakers, not for language learners, and therefore do not have an inherent teaching purpose (JORDAN, 1997, p. 113; KILICKAYA, 2004, p. 1). Unlike their contrived textbook counterparts, authentic materials are used in the genuine world outside the classroom in the real communication of native speakers (KELSEN, 2009, p. 2). The methodological advantages of using authentic materials, as described by researchers, lie in the fact that they expose learners to genuine language, allow a more creative approach to language instruction and have a positive impact on learners' motivation (KILICKAYA, 2004, p. 2). From the cultural point of view, authentic materials bring students closer to the target culture because they are represented by such artefacts as radio and TV broadcasts, advertising, music, newspapers, literature, websites as well as spontaneous everyday discourse (GILMORE, 2007, p. 107; PEACOCK, 1997, p. 144). One of today's most powerful resources of authentic materials is YouTube, which incorporates multiple forms of authentic materials (video blogs, broadcasts, music, etc.). YouTube's viability as a supplementary tool for language instruction has been vividly demonstrated in a study by B. Kelsen (KELSEN, 2009) conducted among second-year university students in Taiwan.

For the Russian context, the range of sources of authentic materials could include the following:

1. Radio and TV broadcasts. All English-speaking cultures have organizations which make broadcasts on current issues all over the world: the BBC in the UK, NPR and CNN in the USA, ABC in Australia, etc. For teachers' and learners' convenience, many programs are available as podcasts, e.g. *BBC Global News Podcast* updated daily (BBC, 2017b). A cursory look at the content of these resources will reveal the following concerns produced in idiomatic authentic language: terrorist extremism in Afghanistan, a famous film producer facing sexual harassment charges (BBC, 2017), a teenage immigrant seeking an abortion, transgender issues (NPR, 2018a), the possibility of legalizing drugs in New Zealand, a police crackdown on a gay nightspot in Nigeria (ABC, 2017).
2. The world's top newspapers such as *The Guardian*, *The New York Times*, etc. (4 INTERNATIONAL..., 2017).
3. A variety of YouTube materials which can expose Russian learners to both professional and everyday authentic discourse.

Specifically, a sample range of controversial topics for an advanced English course in Russia could include the following content: culture clashes, gender matters, fruits of war (SOARS; SOARS; HANCOCK, 2015), politics and elections, taboos and embarrassing situations, celebrity and scandal (DELLAR; WALKELY, 2015), politically incorrect jokes, prostitution, abortion, transsexuality, gun violence, national stereotypes, immigration and racism, marriage equality, euthanasia, corruption, addictions, drugs legalization (MCANDREW; MARTINEZ, 2002), secret romances and animal rights (DAY; YAMANAKA; SHAULES, 2002). It is important to note, however, that it is always at the teacher's discretion to select which topics are appropriate for usage in their particular classroom. It would be well-advised to conduct a survey among the students (possibly an anonymous one, via Moodle or another eLearning platform) to find out whether everyone would feel comfortable working on this or that topic.

SAMPLE LESSON ACTIVITIES ON A CONTROVERSIAL TOPIC

We shall present sample activities as part of a lesson dedicated to the topic of military service. This topic is not normally covered *per se* in ELT textbooks; however, military service, which is mandatory for Russian male citizens between 18 and 27 years of age, is something that most Russian students definitely have much to say about, therefore a lesson on such a topic can prove to be quite valuable in terms of enhancing students' productive skills.

One of the key components of effective lesson planning and preparation is lesson variety. Varied lessons facilitate more productive learning, and it is recommended to diversify different lesson components to suit learners' needs and personal characteristics. In our lesson plan we apply the following variation strategies (SCRIVENER, 2011; UR, 2012, p. 21-22):

1. Organization. The lesson plan includes individual, pair and group work. Further variety is to be achieved by getting students to change their speaking partners throughout the lesson.
2. Materials. The lesson plan includes the use of printed materials and multimedia materials (audio and video).
3. Skills. The lesson plan focuses on multiple productive and receptive skills.

In our lesson plan, we adhere to the principle of eliciting target language from students rather than leaving it to the teacher to explain it. Elicitation is considered crucial in pedagogy in general. In R. Gagne's popular model of instructional events, "stimulating the recall of prior learning" (i.e. knowledge retrieval) precedes "presenting the content" (KRUSE, 2018, p. 1). In ELT, elicitation is supposed "to make classrooms more learner-centered, and help learners make connections between the old and the new" (CHOUDHURY, 2010, p. 312). Besides, according to J. Scrivener, learners "probably know a lot more than we may give them credit for", and "starting with what they know is a productive way to begin new work" (SCRIVENER, 2011, p. 73). Another vital principle (and it is ultimately underpinned by the usage of thought-provoking topics) is the personalization of language practice, i.e. use of language that involves learners' sharing of

their experience, knowledge, opinions or feelings (THORNBURY, 2006, p. 161). Personalization is believed to positively affect classroom dynamics and is considered one of the “commandments” for motivating language learners (THORNBURY, 2006, p. 72; p. 138).

The lesson profile, stages and procedures are illustrated in the tables below³.

Table 1 – Lesson profile (Acronyms: T = teacher, Ss = students, WB = whiteboard, sb = somebody, sth = something)

Teacher	-/-
Lesson type	Language: vocabulary, reading, listening, speaking
Time & place	-/-
Lesson aims	<ul style="list-style-type: none"> - to learn and practice vocabulary related to the topic of military service - to practice listening and reading comprehension skills
Materials	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>In the Army (a song by Status Quo): audio and gapped lyrics</i> (EARMUSIC, 2010). 2. <i>Campaign 1: English for the Military</i> (MELLOW-CLARK, DE ALTAMIRANO, 2004). 3. <i>Which Countries Still Use the Military Draft? (YouTube video)</i> (NOWTHIS-WORLD, 2015). 4. <i>What it's Like to Serve in South Korea's Mandatory Military Service (YouTube video)</i> (TECH INSIDER, 2017). 5. <i>In Australia, Decades of Abuse Against Military Recruits Comes to Light</i> (NPR News podcast) (NPR, 2018a). 6. A set of discussion questions on the topic of military service (ESL DISCUSSIONS.COM, 2018). 7. <i>Rite of Passage</i> (BBC Documentary podcast) (BBC, 2018b).
Expected number of students	10-15
Student level	pre-intermediate to upper-intermediate
Total duration	90 min
Anticipated problems & solutions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unfamiliarity with subject-specific vocabulary. Solution: vocabulary & grammar elicitation and illustration. 2. Classroom heterogeneity. Solution: proper grouping and pairing of students.

Table 2 – Lesson stages and procedures

Stage	Procedure	Aims	Time
1. Introduction	T greets Ss and introduces the lesson's agenda.	<ul style="list-style-type: none"> - to gain Ss' attention and create the level of expectation for learning 	2 min
2. Grouping	T groups Ss based on their level.	<ul style="list-style-type: none"> - to properly group Ss - to foster productive interaction 	3 min

³ The structure is based on: SCRIVENER (2011).

<p>3. Setting the context: song activity</p>	<p>T explain the task following task to Ss: <i>Listen to the song "In the Army" by Status Quo and complete the gaps in the lyrics. Try to explain the meaning of the missing words. Be ready to explain the main idea of the song.</i> Ss listen to the song and perform the given task. T elicits the spelling, pronunciation, meaning and translation of the following vocabulary taken out from the lyrics: <i>Uncle Sam, draft, grenade, missile, sergeant, shot, order, trigger.</i> Students express the main idea of the song.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – to put Ss in the context of the lesson – to introduce topical vocabulary 	<p>15 min</p>
<p>4. Pre-teaching vocabulary: the Army and military conscription</p>	<p>T elicits Ss' prior knowledge of core concepts related to the Army (structure, purpose, ranks). Key information is put on the board. T hands out copies of <i>Unit 4 Military Organisation</i> from the textbook <i>Campaign 1: English for the Military</i>, which are to be used as a quick reference further during the lesson. T instructs Ss to watch the video <i>Which Countries Still Use the Military Draft?</i> and be ready to explain why some countries still preserve compulsory mandatory service. Ss watch the video and in pairs discuss the main idea of the video.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – to learn / revise topical vocabulary needed for later activities – to comprehend key concepts related to military service 	<p>20 min</p>
<p>5. Mandatory military service</p>	<p>T elicits some vocabulary items that would appear in the video <i>What it's like to Serve in South Korea's Mandatory Military Service?</i> T elicits Ss' prior knowledge about mandatory military service in Russia. T instructs Ss to watch the video and compare and contrast the mandatory military service in South Korea and in Russia. Ss watch the video, do small group discussions and then report their answers to the teacher.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – to practice pre-taught vocabulary – to analyze similarities and differences between the military service in two countries 	<p>20 - 25 min</p>

6. Free speaking practice	T instructs Ss to select any 10 questions from the list (see below under the table) and discuss them in pairs spending no more than 2 minutes on one question.	– to allow uncontrolled personalized practice – to practice fluency	20 - 25 min
7. Home assignment and follow-up	T explains to Ss their home assignment: <i>Listen to the BBC Documentary podcast "Rite of Passage" about the military service in Israel and post 2 to 3 paragraphs on the Moodle discussion board detailing how it helps shape Israeli society and what role, in your opinion, it will play in Israel's future.</i> The teacher suggests some resources for further individual activities outside classroom.	to indicate future activities	5 min

Discussion questions

1. Do you want to become a soldier?
2. Would you volunteer to become a soldier?
3. Which armed service would you join if you had to? Would you choose to join, the army, navy or air force?
4. Which job would you like to have in the army?
5. What cause would you fight/die for?
6. Why does your country have an army?
7. Do many young people in your country join the army? Why/why not?
8. Do you think soldiers are well paid?
9. Would you be a conscientious objector if your country went to war?
10. Do you think women should be soldiers?
11. Do you think LGBTI people should be soldiers?
12. Have you been in the military?
13. Do you know anyone who is in the army or who has been?
14. Have you ever lived in a country at war?
15. If you were the partner of a soldier who had just been sent to fight in a war, what would you include in his luggage?
16. What do you think soldiers away from home miss the most?
17. What do you think soldiers find the most difficult to get used to?
18. Is abuse and bullying common in the army?
19. What are the major issues about the army of your country?
20. Why do you think people want to become soldiers?
21. What kind of person makes an ideal soldier?

-
- 22. Is war necessary?
 - 23. What causes countries to engage in a war?
 - 24. Do you think it is morally wrong to kill?
 - 25. Has anyone in your family ever fought in a war?
 - 26. If war could be eliminated entirely, would there still be a use for armies?
 - 27. Do you have a problem with women fighting in wars? Why or why not?
 - 28. What are your feelings towards the military?
 - 29. What do you think is the worst thing about being in the army?
 - 30. What do you think of army uniforms?

At the teacher's discretion, the NPR news report *In Australia, Decades of Abuse Against Military Recruits Comes to Light* can also be used as a separate discussion point during the course of the lesson (NPR, 2018a). However, as is warned by the podcast presenter, it contains highly disturbing material.

CONCLUSION

The paper historically traces the features of the Russian ELT tradition and evaluates its current state and features. Although ELT in Russia has historically been textbook-driven and the use of authentic materials was limited or even discouraged, nowadays there exist trends toward completely and partially textbook-free approaches as in many countries internationally. Such a movement away from the dry language of textbooks could prove conducive in attempting to shape the optimal content for modern Russian ELT practices – content that could enhance students' interaction and their acquisition of authentic linguistic and cultural knowledge.

The inclusion of thought-provoking controversial issues into ELT curriculum at Russian universities should not turn the classroom into a battlefield or a culture war zone. Instead, it could help make classroom interactions more open and transparent and facilitate the personalization of language practice by allowing students to have their say on topics they can relate to. As an example of such an approach, a lesson plan on the thought-provoking topic of military service with sample materials and activities has been presented based on the described approaches and principles.

It is necessary, however, to ensure that language teachers feel comfortable when working without the back-up of a textbook. This is particularly the case for non-native speakers, for whom a textbook often provides not only material, but also "moral" support. It would be beneficial, therefore, to offer training sessions to such teachers specifically on shaping productive cultural content for EFL materials that are appropriate for the Russian ELT classroom.

REFERENCES

- 4 INTERNATIONAL MEDIA & NEWSPAPERS. 2016 *Newspaper Web Rankings*: Top 200 Newspapers in the World. Available from: <http://www.4imn.com/top200/>. Cited: 22 Oct. 2017.
- ABC. *World news*. Available from: <http://www.abc.net.au/news/world/>. Cited: 22 Oct. 2017.
- ALPTEKIN, C. "Target-language culture in EFL materials". *ELT Journal*, v. 47, n. 2, p. 136-143, 1993.

- BAKER, Y.; DE ALTAMIRANO, Y. B.; MELLOW-CLARK, S. *Campaign 2: English for the military: student's book*. Londres: Macmillan Publishers Limited, 2005.
- BBC. *Australia's heated same-sex marriage debate, by Phil Mercer, BBC News Sydney*. Available from: <http://www.bbc.com/news/world-australia-41362445>. Cited: 22 Oct. 2017a.
- BBC. *Global news podcast*. Available from: <http://www.bbc.co.uk/programmes/p02nq0gn/episodes/downloads>. Cited: 21 Oct. 2017b.
- BBC. *London Bridge attack: Timeline of British terror attacks, BBC News UK*. Available from: <http://www.bbc.com/news/uk-40013040>. Cited: 21 Oct. 2017c.
- BBC. *Europe's growing culture wars, The Real Story Podcast*. Available from: <https://www.bbc.co.uk/programmes/w3csvqg7>. Cited: 2 Apr. 2018a.
- BBC. *Rite of Passage, The Documentary Podcast*. Available from: <https://www.bbc.co.uk/programmes/w3csvqg7>. Cited: 2 Mar. 2018b.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In: GLASER, R. (ed.). *Advances in Instructional Psychology*, v. 2, p. 1-64, 1982.
- BONYADI, A.; ZEINALPUR, S. Perceptions of students towards self-selected and teacher-assigned topics in EFL writing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 98, p. 385-391, 2014.
- BREAKING NEWS ENGLISH. *Prince Harry calls for return of military service*, 19 May 2015. Available from: <https://breakingnewsenglish.com/1505/150519-military-service-1.html#ixzz40hdmQjuk>. Cited: 11 Jan. 2018.
- BRITISH COUNCIL. *Dogme: A teacher's view*. Available from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme-a-teachers-view>. Cited: 20 Oct. 2017.
- CHAN, J. Y. H. The Role of Situational Authenticity in English Language Textbooks. *RELC Journal* 44(3), p. 303-317, 2013.
- CHOUDHURY, A. S. Teaching vocabulary in the ESL/EFL classroom: central pedagogical issues. *MJAL Journal*, 2(4), p. 306-316, 2010.
- CLARKE, J.; CLARKE, M. Stereotyping in TESOL materials. In: HARRISON, B. (ed.). *Culture and the language classroom*. Hong Kong: Modern English Publications and the British Council, 1990. p. 31-44.
- CRYSTAL, D.; DAVY, D. *Advanced conversational English*. Harlow: Longman, 1975.
- CUNNINGHAM, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.
- DAVIES, N. F. Receptive versus productive skills in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, v. 60(8), p. 440-443, 1976.
- DAY, R. R.; YAMANAKA, J. *Impact topics*. Hong Kong: Longman, 2002.
- DAY, R. R.; YAMANAKA, J.; SHAULES, J. *Impact values*. Hong Kong: Longman Asia ELT, 2002.
- DELLAR, D.; WALKELY, A. *Innovations advanced: a course in natural English*. London: Thomson ELT, 2015.
- DENDRINOS, B. *The EFL coursebook and ideology*. N. C. Athens: Grivas Publications, 1992.
- EARMUSIC. *Status Quo "In the Army Now (2010)" (official video)*. YouTube, 12 October 2010. Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=ObntvRckMrE>. Cited: 16 Mar. 2018.
- ELT DOGME. *Group description*. 2012. Available from: <http://groups.yahoo.com/group/dogme/>. Cited: 22 Feb. 2018.
- ESL DISCUSSIONS.COM. *English discussion on army*. Available from: <https://esldiscussions.com/a/army.html>. Cited: 2 Mar. 2018.
- ESL DISCUSSIONS.COM. *English discussion on war*. Available from: <https://esldiscussions.com/w/war.html>. Cited: 3 Mar. 2018.
- EVANS, V.; OBEE, B. *Upstream upper-intermediate*. Newbury: Express Publishing, 2008.
- FLORENT, J.; WALTER, C. A better role for women in TEFL. *ELT Journal*, 43(3), 45-78, 1989.
- GABRIELATOS, C. Session plan: the coursebook as a flexible tool. *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter* 1, p. 28-31, 2004.
- GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*. vol. 54/8. Oxford: Oxford University Press, p. 363-374, 2004.
- GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, vol. 40. Oxford: Cambridge University Press, p. 97-118, 2007.
- GRAY, J. The ELT Coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal*. vol. 54, Issue 3, p. 274-283, 2000.
- GRAY, J. *The construction of English: culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

- HAYCROFT, J. *An introduction to English language teaching*. London: Longman, 1998.
- HIEBERT, H. I.; LEIGH, A. M.; MENON, S. Are there alternatives in reading textbooks? An examination of three beginning reading programs. *Reading & Writing Quarterly*, v. 21:1, p. 7-32, 2005.
- IVANOVA, V.; TIVYAEVA, I. Teaching foreign languages in Soviet and present-day Russia: a comparison of two systems. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*. v. 47(2), p. 305-324, 2015.
- JESPERSON, O. *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen and Unwin, 1904.
- JOHNSON, G.; RINVOLUCRI, M. Culture in our classrooms: teaching language through cultural content. In: JOHNSON, G.; RINVOLUCRI, M. *Culture in our classrooms: teaching language through cultural content*. Peaslake: Delta Pub., 2010. p. 7-18.
- JORDAN, R. R. *English for academic purposes*: A guide and resource for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KACHRU, Y. Culture, context, and writing. In: HINKEL, E. (ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 75-89, 1999.
- KELSEN, B. Teaching EFL to the iGeneration: a survey of using YouTube as supplementary material with college EFL students in Taiwan. *CALL-EJ On-line*, v. 10(2), p. 1-18, 2009.
- KILICKAYA, F. Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*. v. X, n. 7, 2004. Available from: <<http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>>. Cited: 1 Mar. 2018.
- KILICKAYA, F. Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. *The Internet TESL Journal*, v. X, n. 12, 2004. Available from: <http://iteslj.org/Techniques/KilickayaCulturalContent/>. Cited: 1º Mar. 2018.
- KRAGLER, S. Choosing books for reading: an analysis of three types of readers. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 14(2), p. 133-141, 2000.
- KRUSE, K. *Gagne's nine events of instruction: an introduction*. Available from: http://www.e-learningguru.com/articles/art3_3.htm. Cited: 16 Mar. 2018.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods*: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.
- LEWIS, G. L. Foreign and second language teaching in the USSR. *ETIC Occasional Paper* Nº. 1, The British Council English-Teaching Information Centre, London, 1962.
- LITTLEJOHN, A.; WINDEATT, S. Beyond language learning: perspectives on materials design. In: JOHNSON, R. (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 19088. p. 155-175.
- MCANDREW, R.; MARTINEZ, R. *Taboos & issues*. Boston: Thomson & Heinle, 2002. (Language Teaching Publication Series).
- MCANDREW, R.; MARTINEZ, R. *Instant discussions*. Boston: Thomson & Heinle, 2003. (Language Teaching Publication Series).
- MCKAY, S. L. Teaching English as an international language: implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, v. 9, n. 4, p. 7-11, 2000.
- MEDDINGS, L.; THORNBURY, S. *Teaching Unplugged*: Dogme in English language Teaching. Peaslake: Delta Publishing, 2009.
- MELLOR-CLARK, S.; DE ALTAMIRANO, Y. B. *Campaign 1*: English for the military: student's book. Macmillan: Macmillan Publishers Limited, 2004.
- MONK, B.W. Foreign Language Teaching in the Soviet Union: Continuing the Trend. *Journal of Russian Studies* 50, p. 28-37, 1986.
- NOSTRAND, Howard Lee. Authentic texts and cultural authenticity: An editorial. 1989. *The Modern Language Journal*, v. 73. n. 1. p. 49-52.
- NOWTHISWORLD. *Which countries still use the military draft?* YouTube, 17 Oct. 2015. Available from: https://www.youtube.com/watch?v=iAOdorAk_k. Cited: 12 Feb. 2018.
- NPR. *In Australia, Decades of Abuse Against Military Recruits Comes to Light*. Available from: <http://www.npr.org/sections/news/>. Cited: 19 Mar. 2018a.
- NPR. *News*. Available from: <http://www.npr.org/sections/news/>. Cited: 22 Mar. 2018b.
- OBDALOVA, O. A. New approaches to organization of students' self-study activity and its informational and methodic provision when teaching foreign languages. *Yazyk i kultura (Language and Culture)*, 1, p. 96-104, 2008.
- OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. *New English File upper-intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

- PAIGE, R. M.; JORSTAD, H. L.; SIAYA, L.; KLEIN, F.; COLBY, J. Culture learning in language education. In: LANGUAGE, Dale L. (ed.). *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich: IAP; Connecticut, 2003. p. 173-236.
- PEACOCK, M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, v. 51(2), p. 144-156, 1997.
- PROSHINA, Z. Russia English: Status, attitudes, problems. *The Journal of Asia TEFL*, v. 3, n. 2, p. 79-101, 2006.
- RASSKAZOVA, T.; GUZIKOVA, M., GREEN, A. English language teacher development in a Russian university: context, problems and implications. *Ampersand*, v. 4, p. 1-9, 2017.
- RASSOKHA, M. Conditions for English language learning in Russia. In: SUNG, K.; SPOLSKY, B. (ed.). *Conditions for English Language Teaching and Learning in Asia*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2004. p. 37-61.
- RIVERS, Wilga. *Principles of Interactive Language Teaching*. 2007. Available from: http://www.edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html. Cited: 1 Feb. 2013.
- SBS. *How close are we to marijuana legalisation in Australia*. Available from: <http://www.sbs.com.au/guide/article/2016/12/02/how-close-are-we-marijuana-legalisation-australia>. Cited: 4 Dec. 2017.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3th ed. Macmillan: Macmillan Education, 2011.
- SEWELL, E. J. Students' choice of books during self-selected reading. *EDRS opinion papers*, p. 1-25, 2003.
- SOARS, L.; SOARS, J.; HANCOCK, P. *New Headway advanced student's book*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- SOARS, L.; SOARS, J.; HANCOCK, P. *American Headway third edition*: level 5 student book: with Oxford online skills practice pack. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- TECH INSIDER. *What it's like to serve in South Korea's mandatory military service?* YouTube, 30 May 2017. Available from: https://www.youtube.com/watch?v=WsVQ7dyyc_A. Cited: 29 Mar. 2018.
- TER-MINASOVA, S. Foreign language teaching in a changing Russia. In: HICKEY, T.; WILLIAMS, J. (ed.). *Language, education, and society in a changing world*. Dublin: Iral/Multilingual Matters Ltd., 1996. p. 86-92.
- TER-MINASOVA, S. Traditions and innovations: English language teaching in Russia. *World Englishes*, 24 (4), p. 445-454, 2005.
- TER-MINASOVA, S. Problems and Challenges of Teaching a Foreign Language as a Means of Professional Communication. *Journal of Moscow University. Series 19: linguistics and cross-cultural communication*, 3, p. 7-13, 2006.
- TER-MINASOVA, S. *Language, linguistics and life: a view from Russia*. 2th ed. Moscow: Krasand, 2009.
- TER-MINASOVA, S. ELT in a changing Russia: traditions and innovations. Keynote address at the Asian conference on education (ACE), Osaka, Japan, 2 Nov. 2013.
- THE INTERNET TESL JOURNAL. *Conversation Questions: War*. Available from: <http://iteslj.org/questions/war.html>. Cited: 1º Nov. 2017.
- THORNBURY, S. A Dogma for EFL. *IATEFL Issues*, v. 153(2), p. 2, 2000.
- THORNBURY, S. *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education, 2006.
- THORNBURY, S. Resisting coursebooks. *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. p. 204-223.
- THREADKELL, J. E. *Seeking new perspectives on self-selected and teacher-assigned texts: exploring adolescent readers experiences*. 2010. Unpublished Doctoral dissertation – University of Manitoba, Manitoba, 2010.
- TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- UNIPAGE V.1.3.0. *International Students*. Available from: https://www.unipage.net/ru/student_statistics. Cited: 21 Oct. 2017.
- UR, P. *A Course in English Language Teaching*. 2th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.). *Critical Language Awareness*. Harlow: Longman, 1992. p. 59-92.
- WOLF, J. P. Exploring and contrasting EFL learners' perceptions of textbook-assigned and self-selected discussion topics. *Language Teaching Research*, v. 17(1), p. 49-66, 2013.