

ANO
10

Revista Acadêmica

Licencia & acturas

Graduação | Pós-graduação | Extensão
v. 10, n. 1, janeiro/junho 2022



INSTITUTO IVOTI
Ensino Superior

ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v.10, n. 1, janeiro/junho 2021

Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© **Instituto Superior de Educação Ivoti**

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

Coordenação Editorial:

Ailim Schwambach

Conselho Científico:

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal

Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil

Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil

José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil

Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil

Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil

Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil

Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil

Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil

Patrícia Weiduschadt – UFPEl – Pelotas/RS – Brasil

Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung

Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil

Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS

Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC

Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS

Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS

Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR

Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: Hippo Comunicação e Marketing

Revisão: Angela Musskopf

Darli Reneu Breunig

Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Maria do Carmo Mitchell Neis

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – Ivoti: ISEI, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música.
I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
<i>Ailim Schwambach</i>	
LÍNGUA MINORITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO: entre reflexões e experiências	7
<i>Isaiás dos Santos Ildebrand</i>	
AUTOIMAGEM DE CRIANÇAS NEGRAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: a psicologia de Kenneth B. Clark e Mamie Phipps Clark	19
<i>Giovani Meinhardt</i>	
PROFESSOR CRÍTICO: aluno pensante	40
<i>Nayane Caroline Ludwig Staffen</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
A HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA E AS IDENTIDADES HOMOSSEXUAIS DOCENTES	51
<i>Vanessa Daniela Weber</i>	
<i>Daniel Luciano Gevehr</i>	
<i>Ailim Schwambach</i>	
ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: os desafios da gestão na relação trabalho-educação	61
<i>Thiago Moreira Safadi</i>	
<i>Elisângela de Souza Miranda Muynarsk</i>	
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: perspectivas, motivações e competências para o século XXI	72
<i>Bárbara Jaeger</i>	
INTRODUZINDO EM LÍNGUA ALEMÃ O CONHECIMENTO DA ORQUESTRA E SEUS INSTRUMENTOS: explanação e reflexões sobre o planejamento de uma aula para crianças	88
<i>Alice Pellegrini Vasconcelos</i>	

A PEDAGOGIA DO ENCONTRO DE LÓPEZ QUINTÁS NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: um estudo exploratório.....	110
---	-----

Sara Elisa Becker da Silva Rosa

Lorita Aparecida Veloso Galle

GESTÃO ESCOLAR: impacto na formação pedagógica dos professores e na aprendizagem dos estudantes.....	122
---	-----

Bárbara Vier Mengue

Raquel Dilly Konrath

APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores,

É com grande satisfação que estamos publicando a primeira edição do 10º ano da Revista Acadêmica Licencia&acturas, do Instituto Superior Ivoti. A partir desta edição, todo o layout da revista está diferente, pois estamos utilizando a versão mais moderna do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), que facilita a busca por artigos e autores que escrevem e colaboram conosco. Agradecemos o trabalho de nossa bibliotecária Maria do Carmo Neis que nos possibilitou uma busca mais fácil de nossos artigos, bem como um maior impacto dos mesmos em ferramentas de pesquisas acadêmicas.

No primeiro artigo de nossa revista, encontramos o texto: “*Língua minoritária na formação de professores de nível médio: entre reflexões e experiências*”, do autor Isaías dos Santos Ildebrand, que nos apresenta reflexões e perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de língua(s) minoritária(s) na formação de professores de nível médio.

Já no segundo artigo, do autor Giovani Meinhardt, encontramos o texto: “*Autoimagem de crianças negras e desenvolvimento infantil: a psicologia de Kenneth B. Clark e Mamie Phipps Clark*”, onde o autor reflete acerca do ordenamento insano do racismo, mostrando que as crianças identificam a própria cor de pele ao mesmo tempo que a rejeitam, expressando a impressão da realidade social nelas.

Em “*Professor crítico: aluno pensante*”, as autoras Nayane Caroline Ludwig Staffen, Marguit Carmen Goldmeyer tiveram por objetivo compreender aspectos da prática escolar que possibilitam a formação de opinião dos discentes, onde o jovem atual, deve ser envolvido em práticas que desenvolvam seu senso argumentativo, uma vez que está inserido em uma sociedade líquida, mostrando no texto a importância do professor neste processo.

No quarto artigo: “*A heteronormatividade na escola e as identidades homossexuais docentes*”, dos autores: Vanessa Daniela Weber, Daniel Luciano Gevehr e Ailim Schwambach, analisam-se as diferentes identidades docentes homossexuais, no contexto escolar, refletindo sobre o cotidiano da docência, buscando compreender como ocorrem as relações de interação entre o corpo docente e discente, analisando se estes professores sofrem preconceito devido a sua identidade de gênero, bem como investigar as experiências destes e sua aceitação no ambiente no qual atuam.

Os autores Thiago Moreira Safadi e Elisângela de Souza Miranda Muynarsk, escrevem sobre o “*Ensino Médio e formação profissional: os desafios da gestão na relação trabalho-educação*”, analisando a significação do ensino profissional no Ensino Médio contida na reforma educacional em curso.

A autora Bárbara Jaeger escreve sobre a “*Licenciatura em Ciências Biológicas: perspectivas, motivações e competências para o século XXI*”, mapeando estas características, bem como as perspectivas profissionais e fatores motivacionais para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com graduandos que estão entre o 5º e o 8º período de curricularização.

No que tange a língua alemã, o texto da autora Alice Pellegrini Vasconcelos nos traz várias possibilidades de planejamentos em: “*Introduzindo em língua alemã o conhecimento da orquestra e seus instrumentos explanação e reflexões sobre o planejamento de uma aula para crianças*”.

As autoras Sara Elisa Becker da Silva Rosa e Lorita Aparecida Veloso Galle, escrevem sobre “*A Pedagogia do encontro de López Quintás no contexto de aulas remotas: um estudo exploratório*”.

Para pensarmos sobre o contexto atual em que vivemos e nossos novos desafios na educação, no último artigo da revista, as autoras: Bárbara Vier Mengue e Raquel Dilly Konrath abordam o tema “*Gestão escolar: impacto na formação pedagógica dos professores e na aprendizagem dos estudantes*”.

Nesta edição podemos encontrar vários artigos em diversos campos da educação e do ensino, para que possamos juntos pensar e aprimorar nossas metodologias e fazeres docentes.

Convido a todos os colegas para fazerem uso deste rico acervo em suas aulas, bem como tornar estas referências parte de suas ementas. Uma ótima leitura a todos!

Dra. Ailim Schwambach¹

¹ Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.



LÍNGUA MINORITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO: entre reflexões e experiências

MINORITY LANGUAGE IN MIDDLE LEVEL TEACHER TRAINING: between reflections and experiences

Isaiás dos Santos Ildebrand¹

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões e perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de língua(s) minoritária(s) na formação de professores de nível médio. Assumindo que as línguas minoritárias ou minorizadas ficam à mercê das línguas majoritárias, identifica-se que a Libras ainda ganha pouco (ou nenhum) espaço em diversas situações e interações em comparação com o português, excluindo surdos de diferentes contextos de aprendizagem e de informação. Desse modo, buscou-se descrever um relato de experiência vivenciado na disciplina de Libras por dois grupos de estudantes de formação de professores de nível médio. Adotando o *Design Thinking* para construção de um projeto, os professores e estudantes pensaram em propostas de aprendizagem capazes de repercutirem a Libras em suas possíveis ações escolares, as quais foram compiladas em um livro. É, assim, uma visão reflexiva sobre as línguas minorizadas e uma posição descritiva sobre o relato de experiência na disciplina de Libras são apresentadas.

Palavras-chave: Língua minoritária. Libras. Formação de professores.

Abstract: This paper presents reflections and perspectives on the teaching and learning of minority languages in middle level teacher training. Assuming that the minority languages are at the mercy of the majority languages, it is identified that Brazilian Sign Language still gains little (or no) space in various situations and interactions compared to Portuguese, excluding deaf people from various learning and information contexts. Thus, it is sought to describe an experience report which occurred in the subject of Brazilian Sign Language by two groups of high school teacher training students. Adopting Design Thinking to build a project, teachers and students thought of learning proposals capable of reflecting Libras in their possible school actions, which were compiled in a book. Thus, a reflective view on minority languages and a descriptive position on the experience report are presented.

Keywords: Minority language. Brazilian Sign Language. Teacher training.

¹ Doutorando em Psicologia pela UFRGS. Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. E-mail: isaias.brand@hotmail.com

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é registro da produção final da disciplina de doutorado de Linguística Aplicada *Seminário de Estudos III - Conceitos e práticas pedagógicas e(m) contextos educacionais multilíngues*. Para tanto, o objetivo desse texto se estabelece em (i) tecer reflexões sobre o ensino de língua minorizada na formação de professores de nível médio e (ii) descrever uma experiência de aprendizagem na disciplina de Libras.

Para cumprir o primeiro objetivo, valemo-nos de perspectivas teóricas e provocações sobre educação linguística e bilíngue tratadas na disciplina. De forma inicial, convocamos os estudos de Devos (2016), Wright, Boun e García (2017), Valdés, Poza e Brook (2017) e De Mejía e Hélot (2017) que trazem contribuições e apontamentos importantes sobre a educação linguística e bilíngue, como também ideologias e reflexões sobre língua minorizada e majoritária.

Buscando contemplar o segundo objetivo, descrevemos uma experiência pedagógica com base no ensino de Libras, língua minorizada, que foi construída com o uso do *Design Thinking*, gerando produções multimodais, colaborativas e com viés educativo. Na descrição do relato de experiência, recorre-se a uma abordagem documental, olhando para dados secundários que não receberam devida atenção conforme aponta Gil (2008, 2010). Os documentos selecionados para compor este texto são o plano de aula de dois professores de Libras e uma produção de proposta de aprendizagem construída por duas estudantes que trabalharam em colaboração.

Provocar reflexões e olhares para a língua minorizada na formação de professores são modos de recorrer aos movimentos indisciplinados que a Linguística Aplicada vem consolidado nas

últimas décadas, explorando, conforme Moita Lopes (2006) advoga, responsabilidades e perspectivas para lugares ainda inexplorados.

Com base na experiência relatada e a abordagem utilizada para construção do projeto que foi desenvolvido com turmas de formação de professores de nível médio, prescreve-se a importância de consolidar e propagar práticas pedagógicas na escola, porque podem ampliar as repercussões e práticas assertivas a outros contextos educacionais. Tais olhares parecem estar conectados aos estudos de Megale (2020), Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) e Meulder et al. (2019), indicando necessidades de discussões e perspectivas futuras para minimizar as colonialidades que se instaram nas ideologias linguísticas e nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Desse modo, este trabalho está organizado em quatro seções. Esta primeira apresenta as considerações iniciais e seus objetivos. Na seção seguinte, discute-se sobre as repercussões das línguas minoritárias, por vezes minorizadas, nas práticas de ensino e de aprendizagem, principalmente nas condições da Libras, Língua Brasileira de Sinais. Na terceira seção, uma experiência é descrita com o uso do *Design Thinking* na disciplina de Libras. Por fim, nas considerações finais, retorna-se aos objetivos e discute-se sobre a importância de ampliar as práticas que valorizam as línguas minorizadas na escola, em especial, na formação de professores, já que esses podem repercuti-las em suas atuações profissionais.

2 LÍNGUA MINORIZADA/MINORITÁRIA: ENSINO, APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO

O ensino de língua minorizada tem ganhado espaço e sido discutido na formação de professores e fonoaudiólogos, realçando a necessidade de fortalecer conhecimentos para esses poderem lidar com as especificidades, em princípio, da comunidade surda (BRASIL, 2005). Programas amplos, para fortalecer e incentivar a aprendizagem de língua(s) por grupos minorizados, são discutidos nas pesquisas, apontando que as políticas e normativas linguísticas são relevantes para fomentar o acesso à língua, como destacam Wright, Boun e García (2017).

Além desses autores, Valdés, Poza e Brook (2017) também denotam que os programas e práticas de educação bilíngue são, em suma, pautados com base nas línguas majoritárias. Logo, ideologias e fatores dominantes de língua majoritárias influenciam nas prescrições e programas construídos que podem definir a educação que será realizada e situada nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Devos (2016) aponta que ambientes e abordagens que valorizam o protagonismo e o engajamento do estudante são caminhos pertinentes para fortalecer saberes e habilidades na aquisição de uma língua adicional. Com base na teoria sociocultural, o autor defende que, a partir das interações sociais, as funções mentais superiores são ampliadas e fortalecidas na aprendizagem de uma língua, porque colocam o estudante em situações reais que o leva a construir a comunicação em suas diferentes faces.

Ildebrand, Fronza e Luiz (2020, p. 1165), com base em Altenhofen (2013), realçam que “as línguas minoritárias são aquelas variedades ou modalidades usadas à margem ou adjacentes às línguas dominantes, como é o caso da

Libras”. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva sociocultural, os autores indicam ser possível colocar usuários de língua majoritária em contato com línguas minorizadas, ampliando os envolvimento com as línguas na escola e interações futuras com pessoas surdas (ILDEBRAND; FRONZA; LUIZ, 2020). Desse modo, a formação de professores que contemple repensar o papel da língua minoritária na escola pode ampliar as práticas pedagógicas, colocando os licenciandos ou estudantes de formação de professores de nível médio, desde cedo, em contato com as línguas minoritárias de seu próprio país para então propagarem esses saberes em suas demandas pedagógicas.

De Mejía e Hélot (2017) colocam em xeque a formação de professores, realçando ser na formação que há potências para fortalecer as perspectivas futuras da educação bilíngue e multilíngue. As autoras destacam que os professores precisam assumir decisões e provocar práticas pedagógicas apropriadas aos estudantes, modificando propostas voltadas somente para a metalinguagem, como o ensino de gramática pouco contextualizado, já que as ações e as propostas pedagógicas ofertadas e desenvolvidas pelo professor impactam nas aprendizagens dos escolares e são pertinentes para ampliarem o repertório de conhecimentos e as experiências dos estudantes nas aulas de língua(s) e em outros componentes curriculares.

Nessa linha de pensamento, recorre-se a Megale (2020), que provoca reflexões profícuas para a docência, frisando ser fundamental assumir novas posturas no manejo das práticas pedagógicas, minimizando as marcas coloniais que acentuam barreiras e são descontextualizadas das situações reais e, para além delas, construindo as e nas práticas pedagógicas “outros modos de

viver, de poder e de saber” (MEGALE, 2020, p. 16). Ao encontro dessa consideração, Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) destacam que as aulas de língua materna de estudantes ouvintes, a língua portuguesa, acolheu e recebeu a Libras nos contextos de aprendizagem, valendo-se de abordagens e resoluções de problemas pautados na língua e na cultura surda.

Haja vista, adotar uma postura decolonial frente às novas perspectivas de ensino de língua pode ser uma ruptura com as marcas coloniais que se entrelaçam nas aulas de língua materna. Apresentar exemplos como o que decorre no estudo de Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) pode ser uma alternativa para evocar novas formas de aprendizagem, colocando o estudante em contato com novos modos de aprender e estar em contato com uma nova língua na sala de aula.

A inserção da Libras pode modificar as percepções dos professores sobre o desenvolvimento da linguagem e o processo de educação de surdos. Além dessas percepções, Baker (2011) afirma que aprender uma segunda língua, além das concepções socioculturais, fortifica as habilidades da audição, fala, leitura e escrita. No caso da Libras, a visualização, a sinalização, a leitura do sinal e a sua interpretação.

O ensino de Libras é recorrente na escola de surdos e nos cursos de formação de professores a promoção da Libras. Na formação de professores, a Libras é disciplina obrigatória, prescrita com base no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Mediante as reflexões trazidas, olhar para a formação de professores e recorrer a alternativas que os coloquem em contato com línguas minorizadas parece ser um caminho oportuno para minimizar os impactos dominantes que sobressaem das línguas majoritárias (MEULDER et al., 2019).

Considerando as proposições demarcadas até aqui, é fundamental trazer perspectivas e esforços para repercutir a Libras na escola dos ouvintes, já que pode ampliar habilidades e fortalecer contatos entre a cultura do surdo e do ouvinte, bem como mostrar o seu potencial na formação de professores, porque podem adotá-la em sua prática e ampliar as linguagens em suas atuações profissionais.

3 VALORIZANDO A LIBRAS: UMA ALTERNATIVA CONSTRUÍDA COM UMA ABORDAGEM ABERTA DE APRENDIZAGEM

Para repercutir como a Libras, língua minorizada, pode se tornar objeto de aprendizagem no curso de formação de professores de nível médio, recorre-se a um relato de experiência trazido pelo primeiro autor do artigo. A experiência que será relatada trata de um projeto pedagógico organizado por dois professores de Libras que foi aplicado em duas turmas de 1º ano do curso de formação de professores de nível médio de uma Instituição Privada e de uma Instituição Pública localizadas no sul do Brasil.

Para relatar a experiência, olha-se para aos planos de aulas e as produções realizadas durante o projeto, a fim de exemplificar e fortalecer os entendimentos sobre as ações percorridas para o seu desenvolvimento. Sobre os participantes do projeto, é importante destacar que fazem parte de escolas distintas e, para tanto, serão preservadas suas identidades, dando foco ao projeto e às produções advindas desse. A organização do projeto se iniciou com o uso do *Design Thinking*, abordagem de aprendizagem que será tratada a seguir e foi arcabouço didático para planejamento das ações. O projeto foi intitulado *Libras e Educação de surdos – rompendo barreiras linguísticas e didáticas com propostas de aprendizagem*.

Como mencionado, a abordagem selecionada para organização do projeto trata do *Design Thinking*. Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) mostram que é possível pensar em propostas pedagógicas na escola envolvendo o *Design Thinking* e a Libras. Essa abordagem visa a percorrer etapas que podem nortear e resultar

em práticas e ações que lidam com problemas do mundo real. Com base em Gonsalves et al. (2017) e Ildebrand (2021, no prelo), apresentam-se descrições sobre a abordagem e suas etapas na Figura 1.

Figura 1 – Informações adicionais sobre o DT

O processo de Design Thinking

Conforme Tenny Pinheiro e Luis Alt, o DT deve ser considerado uma abordagem e, portanto, não pode ser confundido com uma metodologia, porque a abordagem DT não é uma receita de bola, mas etapas que podem se valer de diferentes significações, realidades e aprendizagens, conforme a primeira etapa que é a descoberta.

Etapas	Comentários adicionais
<p>01 Descoberta Eu tenho um desafio Como posso abordá-lo?</p> <p>02 Interpretação Eu aprendi alguma coisa Como posso interpretá-la?</p> <p>03 Ideação Eu vejo uma oportunidade Como posso criar?</p> <p>04 Experimentação Eu tenho uma ideia Como posso concretizá-la?</p> <p>05 Evolução Eu experimentei uma coisa nova Como posso aprimorá-la?</p>	<p>Design Thinking é um modelo de pensamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Design Thinking significa acreditar que podemos fazer a diferença, desenvolvendo um processo intencional para chegar ao novo, a soluções criativas, e criar impacto positivo. • O Design Thinking faz com que você acredite em sua própria criatividade e no propósito de transformar desafios em oportunidades. • O processo de design é o que coloca o Design Thinking em ação. É uma abordagem estruturada para gerar e aprimorar ideias. • Cinco fases ajudam em seu desenvolvimento, desde identificar um desafio até encontrar e construir a solução. • É uma abordagem profundamente humana, que depende da habilidade de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para aqueles para quem se está trabalhando [...].

Fonte: Elaborada pelo autor com base no *Design Thinking* para Educadores proposto por Gonsales et al. (2018) e Ildebrand (2021)

Brown e Wyaat (2010) propuseram a abordagem pensando no contexto do Design. Logo, cada indivíduo que se valha dela se torna um potencial designer. Mello (2014) e Spagnolo (2017) debruçaram-se atenção em suas investigações sobre o uso do *Design Thinking* no contexto educacional. Com base nesses autores, pode-se considerar a abordagem uma alternativa interessante para que o professor possa adotá-la em seu percurso de trabalho, organizando e elaborando propostas de aprendizagem seguindo suas etapas. As etapas da abordagem são: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução.

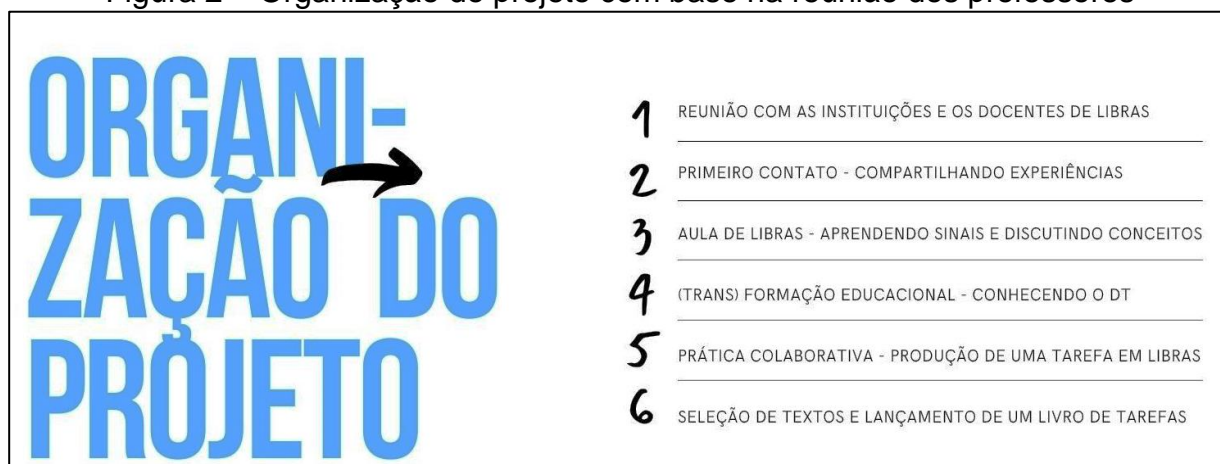
Definir um desafio e formas de abordá-lo na sala de aula foi o primeiro passo para organizar o projeto. Os registros no plano de aula apontaram que o primeiro passo para definir os caminhos do projeto decorreram de uma reunião entre os dois professores de Libras dessas instituições. Para tanto, decidiram que o primeiro objetivo precisaria fortalecer e fomentar a formação docente e linguística de estudante do curso normal de nível médio, bem como promover ações capazes de colocá-lo em contato com abordagens e formas de aproximar a Libras em suas futuras atuações.

Ambos apresentaram problemas na formação de Libras e decidiram que, para o projeto, o primeiro problema selecionado para construção desse decorreria da pesquisa de Steyer (2020), que destaca as dificuldades de professores em encontrar recursos e materiais didáticos para o ensino de línguas de surdos. Desse modo, os professores dessas instituições iniciaram o planejamento e produções para definir os passos do projeto.

1. O começo da proposta – a descoberta

A descoberta é a primeira etapa da abordagem *Design Thinking*. Dado que Steyer (2020) indicou uma problemática em potencial para ser discutida nas reflexões que se estabelecem na Educação de Surdos, precisaríamos avançar e ampliar conhecimentos e o repertório cultural dos estudantes. Para tanto, as práticas de aprendizagem foram organizadas em seis etapas conforme a Figura 2, sendo a primeira reunião e as demais laboratórios de aprendizagem e conhecimentos sobre a Educação de Surdos e a Libras.

Figura 2 – Organização do projeto com base na reunião dos professores



Fonte: Acervo pedagógico do projeto (2021)

2. Pensando em possibilidades interacionais – a interpretação do problema e suas interfaces

A interpretação contou com os laboratórios dois, três e quatro mediante a Figura 2. No laboratório dois, os estudantes interagiram com os professores que conversaram sobre os conceitos surdo, surdez e mudez. Trouxeram aspectos relevantes sobre a Educação de Surdos e o ensino de línguas. Também tiveram momentos para discussão sobre surdocegueira, o papel do tradutor e intérprete de Libras e, por fim, os professores mostraram sinais presentes nas conversas desse segundo laboratório.

No terceiro laboratório, o foco se deu na aprendizagem de sinais. Os professores retomaram o alfabeto manual da Libras com os estudantes, explicaram sobre o sinal pessoal, já que, na cultura surda, cada pessoa possui um sinal para seu nome e construíram frases simples com os sinais aprendidos, bem como uma saudação inicial.

No quarto laboratório, o professor da Instituição Privada apresentou uma experiência com o uso da Libras em uma escola de ouvintes. Explicou sobre como organizou a abordagem que também foi com o uso do *Design Thinking* e os resultados da experiência com uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. Organizando as etapas da prática colaborativa – a ideação

Observando, conforme a Figura 1, que a ideação é momento de pensar em processos de criação e oportunidades, os professores provocaram os estudantes a elaborarem uma proposta de aprendizagem com o uso da Libras. A proposta de aprendizagem foi construída e organizada na etapa da experimentação. É importante destacar que o foco não era construir uma proposta para tornar os estudantes

fluentes em Libras, mas provocar essa língua minorizada em suas possíveis atuações.

4. Experimentações e (trans)formação na formação de professores de nível médio

No quinto laboratório prática colaborativa – produção de uma tarefa com a Libras os professores desafiaram os estudantes a produzirem uma proposta de aprendizagem assumindo e aproximando a Libras de forma criativa das futuras práticas pedagógicas. Esses tiveram a autonomia para trabalhar individualmente ou de forma colaborativa, seguindo as etapas do Quadro 1 para o desenvolvimento da proposta de aprendizagem.

Quadro 1 – Comentários e organização da proposta de aprendizagem desenvolvida pelos estudantes do curso de formação de professores

Etapas da produção da proposta de aprendizagem	Descrição das ações desenvolvidas nas etapas	Produção
Produção Colaborativa 1	Organização dos estudantes e possíveis parcerias para a produção da proposta de aprendizagem. Os estudantes receberam um modelo de proposta de aprendizagem no <i>word</i> comentada. A proposta contava com sete partes a ser desenvolvida.	Os professores apresentaram o modelo de uma proposta de aprendizagem, comentando sobre as possíveis organizações e decisões a serem tomadas na construção de um planejamento pedagógico.
Produção Colaborativa 2	Os professores corrigiram as propostas e sugeriram adaptações para potencializar o trabalho.	Nessas construções, os estudantes se valeram de imagens e <i>qr codes</i> para produção da proposta.
Retomando a produção da proposta de aprendizagem	Os estudantes tiveram de levar em conta as considerações, as correções e contribuições dos professores na Produção Colaborativa 2.	Momento de conversar com os estudantes sobre suas produções e, para os grupos, como tem sido a distribuição e planejamento da proposta.
Aprofundando olhares para as produções	Os professores novamente corrigiram e sugeriram melhorias para potencializar as propostas de aprendizagem.	Os estudantes fizeram os ajustes finais com base nesses olhares dos professores.
Apresentando a uma pessoa surda as propostas	Uma pessoa surda estudante de licenciatura participou da aula para comentar sobre as produções que os estudantes construíram.	Vale destacar que o professor de Libras, que também é tradutor e intérprete de Libras, mediou a comunicação entre estudantes ouvintes e a pessoa surda.
Ajustes finais	Com base nos comentários da pessoa surda, os estudantes tiveram de fazer os ajustes finais na proposta de aprendizagem.	Foi o momento de definir como as referências iriam ser adicionadas na proposta no documento <i>word</i> .
Discussão sobre a produção	O professor organizou um seminário para debater sobre as produções e os percursos trilhados durante a produção da proposta de aprendizagem.	Essa discussão pareceu ser um fechamento importante para a proposta construída pelos estudantes, já que puderam narrar forças e desafios.

Fonte: Com base no acervo pedagógico dos Professores de Libras (2021)


As propostas de aprendizagem elaboradas pelos discentes colaboradores foram organizadas em sete partes. A primeira parte contou com a descoberta de uma possibilidade de aprendizagem, onde os estudantes tiveram de contextualizar a escolha de um tema. A segunda parte contou com uma discussão olhando para a Base, correlacionando a proposta com as considerações trazidas pela BNCC. A terceira, a quarta e a quinta parte detalharam sobre os roteiros de tarefas e atividades que foram pensadas para aproximar a

Libras das práticas escolares. A sexta parte descreve o fechamento da proposta. Na etapa final, a última e sétima parte narraram os comentários finais e olhares para os processos avaliativos.

Para contextualizar e exemplificar como as propostas foram construídas, selecionou-se um modelo de proposta de aprendizagem elaborada por duas estudantes detalhadas no Quadro 2.

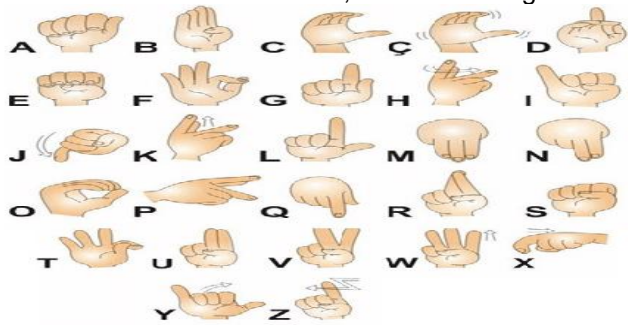
Quadro 2 – Organização de uma proposta de aprendizagem elaborada por duas estudantes

(continua)

Parte	Descrição	Produção de duas estudantes
-	Tema	CONHECENDO UM NOVO ALFABETO
-	Ano	2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
-	Tempo	Duas horas
1	Descobrimo uma proposta de aprendizagem	O intuito de trabalhar com a Libras, em uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais, através de questionamentos e debates com a turma, pode favorecer o envolvimento de ouvintes e surdos. Apresentar o alfabeto da Libras por meio de uma música é uma alternativa para ampliar habilidades e favorecer contatos com uma língua de sinais.
2	Diálogos com a BNCC	Para essa prática pedagógica, elencamos duas habilidades que podem favorecer a aprendizagem. Para tanto, acredita-se que “relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” e “distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos” conforme a Base aponta (BRASIL, 2018, p. 97 e 99) podem ser desenvolvidas com o apoio da Libras, provocando novas formas de linguagem e percepção de mundo. Referência: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
3	Lançamento da Proposta – Parte 1	Ao iniciar a aula, é fundamental que o professor estabeleça uma regra com os estudantes: “Pessoal, a partir de agora, ninguém mais pode se comunicar utilizando a oralidade/fala, sem som, apenas gestos, movimentos, sinais, escrita ou representações visuais. Somente eu, professor, poderei orientar vocês por meio da fala oral”. Na sequência, é importante que o professor apresente o seguinte vídeo aos estudantes. O vídeo representa pessoas se comunicando em Libras. Para facilitar o acesso aos vídeos, é possível acessar o Qr Code a seguir:  Lembrando que é preciso possibilitar alternativas, como materiais para desenho, espaço para teatralizar, criar movimentos, escrever, sinalizar entre outros. É importante o professor organizar um momento para que os estudantes compartilhem suas respostas, sem som ou fala, apenas com suas representações elaboradas nessa etapa da aula. Disponível em https://youtu.be/jdGbzCW1a1A
4	Atividade Direcionada – Parte 2	Para dar continuidade a aula, é preciso realizar uma roda de conversa, em círculo com as crianças, para que se sintam mais à vontade. É importante salientar que o ambiente acolhedor e empático é uma forma de ampliar o engajamento do estudante. Em seguida, os estudantes devem ser questionados sobre 3 perguntas: “Vocês já ouviram falar da Libras?” “Já conheceram algum surdo ou uma pessoa com deficiência auditiva? Se sim, como foi a experiência?” “O que você pensa a respeito de pessoas surdas?” Essas perguntas são pertinentes para fomentar a introdução geral do assunto e promover esclarecimentos de dúvidas e explicação de conceitos como Libras, surdez e deficiência auditiva.

Quadro 2 – Organização de uma proposta de aprendizagem elaborada por duas estudantes

(conclusão)

Parte	Descrição	Produção de duas estudantes
5	Atividade Ampliada – Parte 3	<p>Para ampliar os contatos dos estudantes com a Libras, é preciso que o professor imprima a música “Canção do ABC” do Mundo da Criança. A escolha dessa música decorre do fato de ser educativa e convidativa. Além disso, o professor pode trabalhar ela em outros momentos para fortalecer as compreensões dos estudantes sobre o sistema alfabético. Após apresentar a música aos estudantes, será a vez de avisá-los que iremos brincar de “coreografia com mãos”. À medida que a música escolhida for apresentando as letras do alfabeto, o professor pode mostrar os sinais do alfabeto manual da Libras, conforme a Figura a seguir.</p>  <p>Canção do ABC. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Alfabeto manual da Libras. Disponível em https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Alfabeto-manual-da-LI-BRAS_fig3_266523244</p>
6	Culminância da proposta	Para finalizar, será necessário retomar o conceito de Libras e alguns dos pontos que foram abordados durante a aula. Além disso, serão apresentados os sinais da tarefa anterior, conforme a Figura do alfabeto manual da Libras.
7	Comentários finais e avaliativos	Partindo do conceito de que o aluno constrói o conhecimento ao longo das experiências que adquiriu também em sala de aula, ao final da proposta será avaliada a colaboração, o envolvimento e a capacidade que cada aluno desenvolveu de usar a linguagem multimodal.

Fonte: Com base no acervo pedagógico dos Professores de Libras (2021)

No Quadro 2, pode-se acompanhar como foi produzida a proposta de aprendizagem. As sete partes comentadas estão enumeradas, seguindo a descrição e a produção final das duas estudantes orientadas pelos professores de Libras.

5. A evolução das ideias – a proposta de aprendizagem e a culminância

Na evolução, o momento de questionar e pensar nos aprimoramentos do projeto, professores e estudantes decidiram compilar as propostas de

aprendizagem em um livro digital. Assim, os estudantes produziram uma capa que foi adicionada à produção digital. A produção digital contou com 13 propostas de aprendizagem e disponibilizada aos estudantes e professores das Instituições

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a tecer reflexões sobre o ensino de língua minorizada na formação de professores de nível médio e a descrever uma experiência de aprendizagem na disciplina de Libras. As

reflexões realizadas mostram que é possível repercutir a Libras, língua minoritária, na formação de grupos majoritários. Tais reflexões apontam para a necessidade de se repensar os modos e formas de provocar a educação linguística na formação de professores e nos processos de ensino e de aprendizagem.

A descrição do relato de experiência foi uma alternativa para propagar dinâmicas realizadas na aula de Libras, em específico, na formação de professores de nível médio. Uma das forças desse trabalho é justamente essa descrição, porque ainda são escassos relatos de experiências e práticas pedagógicas que fortaleçam e inspirem outras maneiras e possibilidades de repensar o papel da Libras na formação de professores e grupos majoritários, como os ouvintes.

Olhando para o uso do *Design Thinking* como arcabouço para a construção do projeto na disciplina de Libras, esse é um modo de minimizar as colonialidades que se instauram nas aulas de língua, recorrendo a abordagens e métodos capazes de ressignificar a organização e as dinâmicas escolares. Um exemplo disso, decorre da produção da proposta de aprendizagem elaborada pelas duas estudantes (Quadro 2), porque tiveram a oportunidade de inserir, em sua construção de trabalho, uma língua minorizada, por vezes, esquecida, mas presente na realidade da grande maioria dos surdos.

Novamente, repesando sobre o papel da língua minorizada na formação de professores, recorre-se aos pressupostos de Moita Lopes (2006) que promove discutir sobre a pertinência da alteridade nas pesquisas em Linguística Aplicada. Nesse sentido, esse trabalho dialoga com a disciplina da Linguística Aplicada, evocando a Libras e dando espaço para fortalecer a língua da comunidade surda no Brasil. Por fim, espera-se que ele provoque outras reflexões, inspire educadores e amplie as formas de repercussão da Libras na

formação de professores e escolarização de ouvintes.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). Políticas e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República: 2005. [Visualizar item](#)
- BROWN, T.; WYAAT, J. *Design Thinking for social innovation*. **Stanford Social Innovation Review**, v. 8, n. 1, p. 29-31;43. July 2010. [Visualizar item](#)
- DE MEJÍA, A-M.; HÉLOT, C. Teacher education and support. *In: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (ed.). The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley Blackwell, 2017. [Visualizar item](#)
- DEVOS, N. J. *Peer interactions in new content and language integrated settings*. Heidelberg: Springer, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONSALES, P. *et al. Design Thinking para Educadores*. 2014. [Visualizar item](#)

ILDEBRAND, I. S. Saúde mental, leituras multimodais e ensino: uma proposta de aprendizagem. **Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, CE, v. 10, n. 8, p. 96-113, out./dez. 2021. [Visualizar item](#)

_____.; FRONZA, C. A.; LUIZ, S. W. Quando a língua portuguesa visita a Libras: explorando o *Design Thinking* e o contato entre línguas no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 23, n. 4, p. 1162-1178, out./dez. 2020. [Visualizar item](#)

MEGALE, A. H. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. *In: _____*. (org.). **Desafios e práticas para Educação Bilíngue no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Santillana, 2020. p. 15-26.

MELLO, D. **Contribuições do Design Thinking para a educação**: um estudo em escolas privadas de Porto Alegre/RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. [Visualizar item](#)

MEULDER, M. *et al.* Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Londres, v. 40, n. 10, p. 892-906, 2019. [Visualizar item](#)

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SPAGNOLO, C. **A formação continuada de professores**: o *Design Thinking* como perspectiva inovadora e colaborativa na educação. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. [Visualizar item](#)

STEYER, D. **“Não tem material didático para surdo; eu pesquisei a vida inteira”**: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNISINOS, São Leopoldo, 2020. [Visualizar item](#)

VALDÉS, G.; POZA, L.; BROOKS, M. D. Language acquisition in bilingual education. *In: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O.* (org.). **The handbook of bilingual and multilingual education**. Oxford: Wiley Blackwell, 2017.

WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (org.). **The handbook of bilingual and multilingual education**. Oxford: Wiley Blackwell, 2017.

Recebido em: 21/12/2021

Aceito em: 17/05/2022



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v10i1.209>

AUTOIMAGEM DE CRIANÇAS NEGRAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: a psicologia de Kenneth B. Clark e Mamie Phipps Clark

BLACK CHILDREN'S SELF-IMAGE AND CHILD DEVELOPMENT: the psychology of Kenneth B. Clark and Mamie Phipps Clark

Giovani Meinhardt¹

Resumo: No ordenamento insano do racismo, as crianças identificam a própria cor de pele ao mesmo tempo que a rejeitam, expressando a impressão da realidade social nelas. O conflito psicológico instalado no desenvolvimento de crianças negras entre três e sete anos indica a estrutura abissal das mazelas sociais que as afetam. A idade precoce em que as crianças identificam e sentem preconceitos demonstra que a infância já apreende realidade, seja ela qual for.

Palavras-chave: Autoimagem. Experimento das bonecas. Infância. Inferioridade. Racismo.

Abstract: In the insane ordering of racism, children identify their own skin color while rejecting it, expressing the impression of social reality on them. The psychological conflict installed in the development of black children between three and seven years old indicates the abyssal structure of the social ills that affect them. The early age that children identify and feel prejudiced demonstrates that childhood already apprehends reality, whatever it may be.

Keywords: Self-image. Doll experiment. Childhood. Inferiority. Racism.

1 A PSICOLOGIA DO CASAL CLARK E A DEFICIÊNCIA CÍVICA

Ainda que as psicologias e fontes geradoras do mundo científico psi ainda sejam dominadas pelo eurocentrismo² e pensamento estadunidense branco, nos últimos anos emergiram gradativamente importantes contribuições interculturais no

seio das próprias nações imperialistas. As crescentes preocupações com os desassistidos, longe de esboçar a falência da produção intelectual ocidental sobre o assunto, reivindicaram seu lugar em diversos públicos, entre eles as comunidades negras. Markowitz e Rosner (1996, p. 18) contam que nos Estados Unidos.

¹ Doutor em Filosofia pela Unisinos. Psicólogo educacional e professor do Instituto Ivoti.

E-mail: giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br

² Lembramos que o eurocentrismo não se refere aos países economicamente periféricos como, por exemplo, Albânia, Ucrânia ou Bulgária. O eurocentrismo privilegia aqueles países que são referenciados como o centro do mundo em diversos aspectos (econômicos, políticos e de outras variáveis de poder), tais como França, Alemanha, Holanda, Suécia, etc.

No final da guerra, dois jovens psicólogos com doutorado pela Columbia University, um professor assistente no City College de Nova York e outro psicólogo fazendo testes psicológicos na Riverdale Children's Association, decidiram tentar fazer algo sobre a falta de serviços para jovens problemáticos no Harlem.³

A falta de assistência psicossocial, notável no Harlem, bairro de Manhattan, conhecido como centro cultural e comercial dos afro-americanos, demonstrava que Nova Iorque dava as costas aos problemas dos que ali moravam. O casal de psicólogos, a saber, Kenneth Bancroft Clark e Mamie Phipps Clark, foram protagonistas da causa de uma população inteira, militando e peregrinando por toda a cidade, tentando abrir os ouvidos para todas aquelas comunidades que ainda não tinham recepcionado as vozes, sofrimentos e identidades das crianças e adolescentes do Harlem.

Kenneth Bancroft Clark e Mamie Phipps Clark abordaram quase todas as agências de serviços sociais na cidade de Nova York com uma proposta modesta. Eles pediram que as agências estabelecidas expandissem seus programas para fornecer trabalho social, avaliação psicológica e remediação para jovens no Harlem, uma vez que praticamente não havia serviços de saúde mental na comunidade.⁴ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 22).

A ampliação dos trabalhos sociais e psicológicos existentes no entorno do Harlem simplesmente não aconteceu. A assistência psicossocial disponível obedecia a uma particular topologia que não tocava no representativo espaço afro-americano da cidade. Tal atitude revelava entre seus limites estruturais uma negligência flagrante. Conforme Markowitz e Rosner (1996, p. 18) relataram em suas pesquisas.

Cada agência que explorara a proposta rejeitou-a, como Kenneth Clark mais tarde acusou, de “indiferença, insensibilidade e falta de compreensão do que estávamos tentando dizer”. [...] Os Clark “perceberam que não iríamos conseguir [uma clínica de orientação infantil] aberta dessa maneira. Então decidimos abrir nós mesmos”.⁵

Esse episódio não revela apenas um fato. As psicologias destituídas de voz não surgiram primeiramente no mundo acadêmico, mas urgiram de forma experimental nas necessidades sociais onde os líderes cívicos falharam. O jornal da época, denominado “Herald-Tribune”, enfatizou que os Clarks passaram grande parte do seu tempo ‘convencendo os líderes cívicos’ da necessidade da clínica”.⁶ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 22). O fato comprova-se quando a demanda clínica e educacional urgia assistência na década de 30 nos Estados Unidos, não havendo oportunidades concretas para grande parte da

³ “At the end of the war, two young psychologists with doctorate degrees from Columbia University, one an assistant professor at the City College of New York and the other a psychological consultant doing psychological testing at the Riverdale Children's Association, decided to try to do something about the lack of services for troubled youth in Harlem”.

⁴ “Kenneth Bancroft Clark and Mamie Phipps Clark approached nearly every social service agency in New York City with a modest proposal. They urged the established agencies to expand their programs to provide social work, psychological evaluation, and remediation for youth in Harlem, since there were virtually no mental-health services in the community”.

⁵ “Each agency they explored the proposal with rejected it, as Kenneth Clark later charged, with “indifference, insensitivity, [and] lack of understanding of what we were trying to say”. [...] The Clarks “realized that we weren't going to get [a child guidance clinic] opened that way. So we decided to open it ourselves”

⁶ “The Herald-Tribune emphasized that the Clarks had spent much of their time “convincing civic leaders” of the need for the clinic”.

população, sumamente negra, de vários subúrbios daquela nação, onde o Harlem era apenas uma delas. Sem nenhum tipo de ajuda dos órgãos governamentais, a origem do financiamento da clínica veio da própria família do casal. “Com uma modesta suíte de escritórios no térreo e sem fundos financeiros, exceto o pequeno empréstimo do pai de Mamie Clark, Northside ainda assim servia a sessenta crianças em seu primeiro ano”.⁷ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 20). Muito tempo depois, Milton Santos (2002, p. 149), ao escrever o artigo ‘Os deficientes cívicos’, afirmou que “Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos”. As inúmeras dificuldades do casal Clark em materializar a instituição acolhedora que sonhavam atestam o quanto a autarquia da gestão de políticas públicas da época apenas progredia em seus focados interesses parciais, excluindo muitos outros.

Representantes de organizações de serviço social, como a Liga Urbana, a YMCA, a YWCA e a Sociedade de Serviço Comunitário, e ministros de algumas igrejas locais disseram aos Clark que a proposta deles era desnecessária porque, afinal, essas organizações já estavam cuidando disso.⁸ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 18).

Destarte, durante o final da década de 1930, o casal Clark investigou os efeitos psicológicos da segregação em estudantes negros, especialmente em relação aos desdobramentos e qualificações da autoimagem através do ‘experimento das

bonecas’. O casal Clark lutou por um espaço que respondesse à extrema carência de respostas para as conclusões que o agora célebre experimento revelou. Cristalizava-se a necessidade de uma psicologia negra e aberta para múltiplas exclusões. Lentamente, Bertha Holliday (2005, p. 1) constatou que a “[...] preocupação com o aumento da inclusão de minorias étnicas e participação na psicologia organizada tornou-se uma das tendências mais notáveis durante o último quarto de século”.⁹ Essa supracitada tendência, desprezada pela influência dominante, alavancou fôlego através de iniciativas independentes, o que testemunha o des-caso social em massa para as questões raciais da época.

1.1 O experimento das bonecas

Os Clark decidiram pesquisar a apreensão das crianças em relação à raça. O percurso psicológico-científico investigou a inteligência infantil, contando com instrumentos lúdicos como recurso metodológico familiar a elas. Dessa forma, os psicólogos Kenneth e Mamie Clark criaram o ‘teste da boneca’, para estudar de forma prática o imaginário das crianças com referência às diferenças raciais. O objetivo do estudo visava a observar as atitudes e identificações das crianças tanto em relação à questão racial quanto a si próprias (autoconceito). A autoimagem na infância e sua possível consciência de raça era uma variável importante que poderia revelar não só qualificações sociais, mas o grau de

⁷ “With a modest ground-floor suite of offices and no funds except the small loan from Mamie Clark’s father, Northside nonetheless served sixty children in its first year”.

⁸ “Representatives of social-service organizations, such as the Urban League, the YMCA, the YWCA, and the Community Service Society, and ministers of a few local churches told the Clarks that their proposed initiative was unnecessary because, after all, these organizations were already taking care of it”.

⁹ “This concern with increasing ethnic minority inclusion and participation in organized psychology became one of the more notable trends during the past quarter century”.

estima das crianças. Ron Levant (2005, p. XII) reitera que o “[...] estudo pretendia medir a autopercepção de crianças afro-americanas em idade escolar”.¹⁰ O casal trabalhou com crianças entre três e sete anos de idade e usou em seu experimento quatro bonecas¹¹, todas de aparência idêntica, exceto pela cor da pele, que variava de branco a marrom-escuro.

O experimento desenvolvido pelo casal Clark demonstrou que as crianças tinham uma consciência manifesta de raça ao identificar corretamente as bonecas pelas nuances da pele com diminuta margem de erro ligada à fantasia.¹² As crianças participantes do experimento das bonecas também identificaram a si próprias quando solicitadas, indicando as bonecas que mais se pareciam com elas.

Foi demonstrado que em cada faixa etária, de três a sete anos, as crianças negras têm um conhecimento bem desenvolvido do conceito ou diferença racial entre 'branco' e 'de cor', pois isso é indicado pela característica da cor da pele – e que esse conhecimento se desenvolve mais definitivamente de ano para ano até o ponto de estabilidade absoluta aos sete anos de idade.¹³ (CLARK; CLARK, 1950, p. 341).

Para investigar a atitude das crianças em relação à raça, os Clark pediram a cada uma que classificasse as bonecas de acordo com atributos simples e entendíveis para idade evolutiva delas. Assim, o propósito objetivava apontar a boneca de que mais gostava ou com a qual gostaria de brincar, qual tinha uma cor bonita e qual era feia. O resultado, de acordo com o casal Clark, foi bastante preocupante: as crianças negras apresentaram uma clara preferência pelas bonecas brancas e preteriram as bonecas negras – atitude que pôde ser interpretada como uma autorrejeição de profundas raízes históricas. Esse estudo também foi confirmado pelo desenho da autoimagem aplicada pelo casal Clark, concluindo

[...] que aos sete anos a criança negra não pode escapar da auto identificação realista, mas muitas delas indicam uma clara preferência pelo branco e algumas delas evidenciam conflito emocional (respostas bizarras) quando solicitadas a indicar um preferência de cor.¹⁴ (CLARK; CLARK, 1950, p. 349).

O experimento da boneca do casal Clark, feito no final da década de 1930 e início da década de 1940, mostrou que crianças negras de escolas que eram

¹⁰ “Their study was intended to measure the self-perception of school-age African American children”.

¹¹ “As bonecas, por sinal, foram compradas por 50 centavos de dólar por peça na rua Woolworth’s, 125, no Harlem. Isso foi na década de 1940 e esta loja na Woolworth era um dos poucos lugares na cidade onde você poderia comprar bonecas pretas” (LEVANT, 2005, p. xii). “The dolls, by the way, were purchased for 50 cents a piece at Woolworth’s on 125th street in Harlem. This was in the 1940s and this Woolworth store was one of the few places in the city where you could buy black dolls”.

¹² “Há um aumento geral, com a idade, do percentual de sujeitos que fazem a identificação racial correta em função da própria cor da pele. As respostas de fantasia diminuem com a idade. As respostas irrelevantes ou de fuga diminuem acentuadamente com a idade, desaparecendo no nível de sete anos”. (CLARK; CLARK, 1950, p. 343). “There is a general increase, with age, in the per cent of subjects who make correct racial identification in terms of their own skin color. Phantasy responses decrease with age. Irrelevant or escape responses decrease sharply with age, disappearing at the seven-year level”.

¹³ “It has been shown that at each age level from three years thought seven years, Negro children have a well-developed knowledge of the concept or racial difference between ‘white’ and ‘colored’ as this is indicated by the characteristic of skin color – and that this knowledge develops more definitely from year to year to the point of absolute stability at the age of seven”.

¹⁴ “[...] that by the age of seven the Negro child cannot escape realistic self-identification, but many of them indicate a clear-cut preference for white and some of them evidence emotional conflict (bizarre responses) when requested to indicate a color preference”.

segregadas muitas vezes preferiam as bonecas brancas, sinal de que elas haviam absorvido de forma senciante o preconceito dominante em seus contextos vividos. Dessa forma, “[...] a criança negra, aos cinco anos de idade, está ciente do fato de que ser de cor na sociedade americana contemporânea é uma marca de status inferior”.¹⁵ (CLARK; CLARK, 1950, p. 350). Salientamos aqui o aspecto senciante porque as crianças muito pequenas ainda não têm vestígios de introversão para ponderarem através de uma crítica do juízo.

Os Clark e a “[...] experiência da boneca mostraram que as crianças negras em escolas segregadas eram mais propensas a se verem como inferiores”.¹⁶ (LEVANT, 2005, p. xii). De acordo com o preconceito influente observado pelos psicólogos Kenneth e Mammie Clark, também podemos interpretar aqui um desejo de inclusão das crianças negras em um mundo negado (de instituições), já que suas escolas estavam separadas devido à sua condição racial. “Os Clarks concluíram que tal rotulagem de crianças negras foram provas de uma pobre autoimagem do que era um resultado direto da segregação”.¹⁷ (ALSBROOK, 2005, p. v). Esta autoimagem vulnerável foi construída socialmente muito antes dessas crianças nascerem e sua carga histórica e política atravessava suas famílias e todo espaço de vida. Em suas distâncias espaciais com outras realidades, tal segregação ligada à pobreza ou à cor afeta diretamente o psiquismo. “O psíquico, como tal, sempre tem um aqui, porque é intrinsecamente espaço, espaço vivido”.¹⁸ (ARDAO, 1983, p. 53, grifo do autor). Isto é, o racismo se

materializou fisicamente, ordenando uma topologia de circulação humana segregada: brancos de um lado e negros de outro.

Em uma outra versão do teste da boneca, tanto o aqui como o agora novamente se revelaram cronicamente preocupantes. Porém, nessa variante do experimento, o casal Clark utilizou apenas duas bonecas, uma branca e outra marrom. O relato do próprio Clark (apud GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 34, grifo do autor) para essa pesquisa segue abaixo:

Entre as crianças de seis a nove anos que testei, em um total de 16, dez escolheram a boneca branca como sendo sua favorita, aquela da qual gostavam. Dez delas também consideraram a boneca branca como a “legal”, e acho que os senhores não devem perder de vista que essas duas bonecas eram absolutamente idênticas em todos os aspectos, com exceção da cor da pele. Onze dessas 16 crianças escolheram a boneca marrom como aquela que parecia má. Esse dado está de acordo com os resultados anteriores que havíamos obtido ao testar mais de 300 crianças. Interpretamos tais resultados como indicativos de que as crianças negras aceitam, já aos seis, sete ou oito anos, os estereótipos negativos sobre seu próprio grupo.

A informação relevante para a psicologia do desenvolvimento, de acordo com as conclusões do casal Clark, situa-se na consciência da interação da autoimagem de uma criança, já aos seis anos, com seu contexto. A criança percebe a qualificação de sua interação relacional e contextual, que varia entre muitos graus de aceitação

¹⁵ “[...] *the Negro child, by the age of five is aware of the fact that to be colored in contemporary American society is a mark of inferior status*”.

¹⁶ “[...] *doll experiment showed that black children in segregated schools were more likely to see themselves as inferior*”.

¹⁷ “*The Clarks concluded that such labelling by Black children was evidence of poor self-image that was a direct result of segregation*”.

¹⁸ “*Lo psíquico, en cuanto tal, posee siempre un aquí, porque es intrínsecamente espacio, espacio vivido*”.

e separação. Essa interação social imprime psicologicamente modelos e padrões que podem se tornar duradouros na mente da criança. Dentro dos padrões que potencialmente se cristalizam no psiquismo de crianças tão pequenas está a convicção de preconceitos, hábitos de julgamentos depreciativos e generalizações falsas sobre raça. O lugar-comum das ideias que permeiam a sociedade e habitam uma família atingem a criança como um padrão básico de ser, isto é, instalam-se como um modo de vida. Clark (apud GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 34, grifo do autor) segue suas análises científicas sobre a autoimagem infantil ao afirmar:

As conclusões que fui forçado a tirar foram de que essas crianças [...], assim como outros seres humanos que são submetidos a um status obviamente inferior na sociedade em que vivem, foram definitivamente prejudicadas no desenvolvimento de suas personalidades; que os sinais de instabilidade em suas personalidades são claros e penso que qualquer psicólogo os aceitaria e interpretaria dessa forma.

O imposto status psíquico inferior reverbera incessantemente no desenvolvimento infantil, produzindo defesas psicológicas que evitam ou minimizam o sofrimento. As proteções reais e imaginárias corroboram um padrão de insegurança e refúgio subjetivo. A “[...] fantasia assume diferentes formas em diferentes idades. Na infância, a ilusão é simples - a criança pode fingir que é realmente branca”.¹⁹ (CLARK, 1965, p. 64). O autoprocesso de negação desenvolve-se paralelamente com a

formação do próprio eu. O status inferior já não representa exclusivamente um delegado status social, mas uma potente e automática autoatribuição de concreto rebaixamento: inferioridade e negação de si. Essa negação não é uma autoria egóica, mas o resultado interpsíquico de anomalias de padrões sociais

Crianças de apenas três anos de idade já escolhem as bonecas parecidas com elas. Essas mesmas crianças também já podem colorir imagens de acordo com a própria cor de pele.

Quando crianças negras de até três anos de idade são mostradas em bonecos de aparência branca ou negra ou pedidas para colorir fotos de crianças parecidas com elas mesmas, muitas delas tendem a rejeitar as bonecas de pele escura como ‘sujas’ e ‘más’ ou para colorir a imagem de si com uma cor clara ou um tom bizarro como o roxo.²⁰ (CLARK, 1965, p. 64-65).

Várias crianças de três anos estudadas pelo casal Clark negam a própria imagem. A negação projetada e sentida configura-se em patologia social, que reflete diretamente no desenvolvimento infantil, ou seja, o macro atingindo a inocência do micro, a saber, os indivíduos. Além da fantasia, a criança blinda-se da atribuível crença de inferioridade racial ao bloquear integralmente os sentimentos saudáveis em si e para si mesma. Diante disso, Clark (1965, p. 75) afirma: “Insensibilidade é um dispositivo de proteção”.²¹ Deste modo, crianças que aparentam indiferença ou falta de sentimentos na verdade ergueram muros de contenção para não sofrerem mais. A defesa imaginária aos poucos cede lugar à realidade, associando a

¹⁹ “[...] *fantasy takes different forms at different ages. In childhood the delusion is a simple one – the child may pretend that he is really white*”.

²⁰ “*When Negro children as young as three years old are shown white- and Negro-appearing dolls or asked to color pictures of children to look like themselves, many of them tend to reject the dark-skinned dolls as “dirty” and “bad” or to color the picture of themselves a light color or a bizarre shade like purple*”.

²¹ “*Insensitivity is a protective device*”.

autoimagem aderida à autoestima baixíssima.

A discrepância entre identificar a própria cor e indicar a preferência de cor é grande demais para ser ignorada. A negação ou a cor, marrom, existe na mesma complexidade de atitudes em que também existe o conhecimento do fato de que a própria criança deve ser identificada com aquilo que ela rejeita. Isso aparentemente introduz um conflito fundamental no próprio fundamento da estrutura do ego.²² (CLARK; CLARK, 1950, p. 350).

Todavia, o que significa a identificação de crianças de três anos de idade com bonecas ou desenhos? As conclusões vão muito além dos experimentos do casal Clark. A identificação correta da autoimagem demonstra que as crianças de três anos de idade já apresentam consciência suficiente de si, de suas famílias e de eventos múltiplos que possam estar acontecendo. Ainda, apreenderam sua autoimagem, verificando semelhanças, diferenças e principalmente sentindo preconceitos advindos de outros. Com o passar das idades, a identidade se refina mais e aos “[...] sete anos, a maioria das crianças negras aceitou a realidade de que elas são, afinal, de pele escura. Mas o estigma permanece; eles foram forçados a se reconhecerem como inferiores”.²³ (CLARK, 1965, p. 65). O problema não é a pele, mas a carga social doentia depositada nela. A aceitação de inferioridade alcança uma amplitude além da pele ao abarcar inúmeros estigmas referentes à cor da pele.

A falta de constância na personalidade das crianças pesquisadas

reporta à ambivalência de sua autoimagem, ora sentindo inferioridade, ora tentando se afirmar de forma sadia ao assumir a própria imagem. A insegurança, incerteza e conflito concernentes à autoafirmação das crianças negras deve-se tanto à aparente desvantagem socialmente impressa de si mesmas quanto ao possível desejo de ser outro (branco). Este desejo de ser um outro comporta a tensão da autorrejeição e a busca de uma aceitação social. Subjacente à autoafirmação de inferioridade está uma inventada falta, definida pela sociedade como a ausência de um modelo de vida branco para viver, isto é, escancara-se uma verdadeira genealogia do racismo. Essa falta ontológica define o tom da personalidade socialmente aceita: branca e talvez ‘bem-nascida’.

Os Clark estavam convencidos do prejuízo da personalidade de crianças segregadas. Para eles o apartheid social visível ou invisível reflete no psiquismo infantil porque ele, o preconceito, é primeiro senciante. As crianças absorvem os preconceitos raciais e depois, internalizando-os em uma miríade de atributos negativos, os confundem como se fossem autoatributos. A psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento infantil extraem importantes questões a respeito das impressões modelares da sociedade. Logo, Kenneth e Mamie Clark, após suas pesquisas “[...] procuraram convencer a psiquiatria e a psicologia a incorporar raça e etnia com mais rigor em seus paradigmas”. (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 65).²⁴ Uma das questões prementes dessa preocupação

²² “The discrepancy between identifying ones own color and indicating ones color preference is too great to be ignored. The negation or the color, brown, exists in the same complexity of attitudes in which there also exists knowledge of the fact that the child himself must be identified with that which he rejects. This apparently introduces a fundamental conflict at the very foundation of the ego structure”.

²³ “By the age of seven most Negro children have accepted the reality that they are, after all, dark skinned. But the stigma remains; they have been forced to recognize themselves as inferior”.

²⁴ “[...] they sought to convince psychiatry and psychology to incorporate race and ethnicity more rigorously

é: quais as fontes das impressões negativas em relação a outras raças? Ou, como o próprio Clark (apud ALSBROOK, 2005 p. III) pergunta: “Que tipo de ser humano pode permanecer imparcial enquanto observa a desumanização de outros seres humanos?”²⁵ Essa pergunta congrega o problema do preconceito e racismo como desafio de todos, independente da raça ou da cor.

1.2 Identificando o preconceito

O casal Clark procurou entender o que influenciava o preconceito nos Estados Unidos e concluiu que, à medida que aprendem a avaliar as diferenças raciais de acordo com as interações da sociedade, as crianças são obrigadas a se identificar com determinado grupo e/ou contexto. As identificações das quais as crianças estão imersas organizam-se de forma polarizada com muitas gradações dicotômicas da realidade: branco e preto, bom e mal, superior e inferior, real e irreal etc. Indubitavelmente, como escreveu Feyerabend (2006, p. 34) “Grandes subdivisões, como a de real/irreal, são demasiado simplistas para capturar as complexidades do nosso mundo”.

A imensa palheta de autoatributos ou autoprocessos referentes à estima de si se reorganizam de forma a julgar o termo branco constelado com outras apreciações aderentemente positivas. De forma contrária, a disposição e construção da ontologia negra forma a outra polaridade do sistema: inferior, deficitário, instável e solvente. O julgar infantil na verdade denota o julgamento e a concepção social que adentra as crianças como imposição impressora de suas

mentes. Jordan e Hernandez-Reif (2009, p. 389) concluíram que “Os resultados gerais dos estudos conduzidos pelos Clarks ilustraram que as crianças negras criadas na década de 1930 preferiam bonecas brancas e julgavam as bonecas brancas como superiores às bonecas duplicadas de cor de pele negra”.²⁶ Essa inteligência que julga e concebe não é propriamente infantil, refletindo uma espécie de inteligência social que julgou por elas.

As crianças negras que haviam escolhido a boneca branca mostravam estar cientes de que a sociedade americana da época preferia pessoas brancas; elas haviam internalizado essa realidade com toda a amálgama de julgamentos e concepções seriais fundidas. Mais que isso, a apreensão primordial de realidade demonstra que a primeira impressão que as crianças negras receberam foi a do preconceito enquanto experiência sociologicamente formativa. Sem nenhum tipo de razão rebuscada, a criança pensa “[...] com o peito, porque é o lugar do corpo com o qual se pensa no início e no fim”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 7). Isto é, a criança tem uma inteligência senciante e só depois a razão ali se instala. “A criança, pouquíssimas semanas após o nascimento, inegavelmente faz uso de sua inteligência; mas ele não tem, até anos mais tarde, aquele uso especial da inteligência que chamamos de 'uso da razão’”.²⁷ (ZUBIRI, 2007, p. 83). Vale dizer aqui que a impressão de realidade acompanha a razão até o final e durante a vida temos muitas impressões de realidade.

into their paradigms”.

²⁵ “What kind of human being can remain detached as he watches the dehumanization of other human beings?”

²⁶ “The overall results of the studies conducted by the Clarks illustrated that young Black children raised in the 1930s preferred White dolls and judged the White dolls as superior to duplicate dolls of Black skin color”.

²⁷ “El niño, a las poquíssimas semanas de nacer, hace innegablemente uso de su inteligencia; pero no tiene, sino hasta años más tarde, ese uso especial de la inteligencia que llamamos ‘uso de la razón’”.

Inteligir e sentir constituem estruturalmente uma única faculdade, a saber, a inteligência senciente cujo ato de apreensão “[...] enquanto senciente é impressão; enquanto intelectual, é apreensão de realidade”. (ZUBIRI, 2011, p. LIV). Logo, inteligir é um modo de sentir e sentir é um modo de inteligir. Deste modo, “[...] impressão não só consiste em ser afecção do senciente, mas tem um momento intrínseco de alteridade [...]”. (ZUBIRI, 2011, p. 41). A impressão não é da criança, mas um momento exterior a ela. “Esta apreensão, enquanto é apreensão impressiva, é um ato do sentir”. (ZUBIRI, 2011, p. 49-50, grifo do autor). Remetendo para nosso contexto, a apreensão de realidade da criança negra é um momento do sentir que imprime a sociologia dinâmica nela, seja essa estrutura doentia ou não. Cabe dizer que crianças negras com apenas três anos de idade expressavam atitudes defensivas e conflitos similares às dos adultos de sua comunidade. Esta internalização alerta o quanto há de patogênese no funcionamento social e institucional. Essa patogênese circula em uma sociogênese bem definida: as crianças sentem os preconceitos vigentes. O preconceito reverbera tanto entre gerações quanto nas relações das classes sociais.

1.3 Determinantes

Os Clark concluíram que as atitudes de preconceito são determinadas por uma combinação de influências que

vinha de pais, professores, amigos, TV e imprensa²⁸. Embora possa ser raro um responsável deliberadamente ensinar os filhos a odiar outros grupos raciais, muitos deles transferem as atitudes sociais predominantes do contexto em que vivem através de seus próprios preconceitos. Clark percebeu a envergadura difusa do problema ao combinar racismo com opressão. Para ele os “[...] oprimidos nunca podem ter certeza se suas falhas refletem a inferioridade pessoal ou o fato da cor. Este conflito persistente e agonizante domina suas vidas”.²⁹ (CLARK, 1965, p. 12). Como as vidas são essencialmente comunicantes, saúde e doença circulam entre as gerações e são transmitidas de diversas formas não verbais. Na época, o jornal Tribune relatou os estudos dos Clark, compreendendo que “[...] a criança negra média... raramente é protegida dos efeitos nocivos do ambiente opressivo em que seus pais vivem”, resultam problemas psicológicos, e “uma sensação de frustração... é transmitida de uma geração para outra”.³⁰ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 21). Como exemplo, alguns pais brancos podem desencorajar seus filhos a brincar com colegas de outra raça, ensinando-os assim, de maneira implícita, a evitar crianças consideradas ‘diferentes’.

1.4 Demarcações de sofrimento

As múltiplas segregações também correspondem aos redutos residenciais. Morar em comunidade, mas separado da

²⁸ “Os meios de comunicação de massa - rádio, televisão, imagens em movimento, revistas e imprensa - penetram, de fato, invadem o gueto em comunicação contínua e inevitável, em grande parte unidirecional, e projetam os valores e aspirações, as maneiras e o estilo da maior sociedade dominada pelos brancos”. (CLARK, 1965, p. 12). “The mass media – radio, television, moving pictures, magazines, and the press – penetrate, indeed, invade the ghetto in continuous and inevitable communication, largely one-way, and project the values and aspirations, the manners and the style of the larger white-dominated society”.

²⁹ “The oppressed can never be sure whether their failures reflect personal inferiority or the fact of color. This persistent and agonizing conflict dominates their lives”.

³⁰ “[...] the average Negro child... is seldom safeguarded from the ill effects of the oppressive environment in which his parents live,” psychological problems result, and “a sense of frustration... is handed down from one generation to another”

sociedade como um todo, edifica camadas subjetivas e variegadas em seus residentes. A proximidade espacial, nesse caso, separa. De acordo com Clark (1965, p. 11), as “[...] dimensões subjetivas são ressentimento, hostilidade, desespero, apatia, autodepreciação e seu companheiro irônico, comportamento grandioso compensatório”.³¹ Os mecanismos psicológicos abundam face à discriminação social. Mecanismos psicológicos paralisadores, agressivos e de embotamento afetivo convivem juntos no funcionamento dinâmico de cada indivíduo. Entretanto, o sofrimento gerado pelos preconceitos não está situado ‘dentro’ de cada criança. Os reflexos desadaptativos são intersíquicos, atingindo também as crianças. Clark (apud MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 66) argumentou que “[...] a segregação, o preconceito e a discriminação, e seus concomitantes sociais, potencialmente prejudicam a personalidade de todas as crianças”.³² O desenvolvimento infantil separado reverte em dúvidas sobre verdade, lógica e justiça para todas as crianças e não apenas para aquelas partícipes de minorias. Uma escola ‘branca’ também está separada e negativamente ‘protegida’ da atualização da realidade (enquanto diferença e alteridade).

A despeito de toda rejeição sentida, Clark (1965, p. 11) identifica nas comunidades segregadas contrariedades afetivas que inspiram por mudanças, ou seja, “[...] dentro de sua patologia difusa existe uma surpreendente resiliência humana”.³³ Sobretudo, a resiliência não

significa a adaptação às pluralidades de guetos concretos ou imaginários, mas a resistência da realidade opressora e suas conseqüentes tentativas de soluções estratégicas para possíveis mudanças.

1.5 Demarcações de saúde

Os Clark também se debruçaram sobre os aspectos saudáveis que permitem um bom desenvolvimento infantil. Afinal, qual seria a concepção de saúde a ser desenvolvida para as crianças sumariamente discriminadas? Mamie Clark (apud MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 35) pensava

“[...] que uma parte crucial da vida das crianças, não importa o que aconteça, tem que ser um grau de segurança e aceitação, por parte de seus pais [...]. Nem todas, mas várias crianças têm segurança e são amadas e aceitas, para que possam se aceitar.”³⁴

O lastro familiar seguro, anuente e amável favorece a aceitação da criança. Obviamente, alguns contextos são incontornáveis, no sentido da incapacidade de as famílias externarem segurança devido à forte opressão.

Mamie Clark (apud MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 46) tinha uma concepção de saúde além do foco individual das crianças, concentrando-se na “[...] implementação de sua visão conjunta em uma busca particular de proporcionar segurança, estabilidade, motivação e experiências de sucesso para crianças e pais [...]”.³⁵ A família como parte integral das crianças urgia igualmente intervenções. Sem essa visão conjunta

³¹ “*The subjective dimensions are resentment, hostility, despair, apathy, self-depreciation, and its ironic companion, compensatory grandiose behavior*”.

³² “[...] *segregation, prejudice and discrimination, and their social concomitants potentially damage the personality of all children*”.

³³ “[...] *within its pervasive pathology exists a surprising human resilience*”.

³⁴ “[...] *a crucial part of children’s lives, no matter what happens, has to be a degree of security and acceptance, on the part of your parents [...]. Not everyone, but a number of children have security and they are loved and accepted, so they can accept themselves*”.³⁵ “[...] *implementing their joint vision in a particular seeking to provide security, stability, motivation, and experiences of success for children and parents [...]*”.

que incluía a sociedade e a família das crianças, o trabalho terapêutico e educacional com elas seria paliativo e temporariamente apaziguador.

1.6 *Northside Center*: uma instituição com predicados abertos

Desde muito cedo, ao estudar os subúrbios e guetos³⁶ dos quais sua clientela infantil provinha, os Clark perceberam que o problema não era o negro em si, nem sua família e muito menos o tratamento isolado de crianças de quaisquer outras raças excluídas. As paredes³⁷, por vezes não tão invisíveis dos guetos, são colônias de toda ordem, inclusive educacionais, restringindo o desenvolvimento infantil. “A verdade do gueto escuro não é meramente uma verdade sobre os negros; reflete o tormento e a angústia mais profundos da condição humana total”.³⁸ (CLARK, 1965, p. XXV). Muitas outras comunidades estavam na mesma situação de restrição espacial e psicológica dos guetos negros. As dimensões de tormento e angústia humanas amplamente percebidas entre os negros possibilitaram aos Clark o

alargamento da própria ótica de assistência e propósito.

O protótipo institucional protagonizado pelo casal Clark³⁹, denominado *Northside Center*⁴⁰, oportunizou a fundação de uma clínica de atendimento psicológico e assistencial para crianças segregadas. A instituição *Northside Center* foi objeto do imaginário social, que a julgou segundo uma lógica exclusivista assistencial. “Clara Rabinowitz, uma das primeiras assistentes sociais psiquiátricas voluntárias, foi originalmente ao *Northside Center* esperando atender crianças negras”.⁴¹ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 39). O centro de saúde para crianças negras não passava de uma mera suposição. Segundo a própria assistente social afirmou “Mamie me ajudou a entender que *Northside* não era uma clínica negra, mas que não conhecia a cor”.⁴² (RABINOWITZ apud MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 39). Causava surpresa que o orgulho na exclusividade não se instaurou em uma instituição protagonizada por pioneiros negros. A hospitalidade e assistência institucional estendiam-se para toda a área onde o centro se situava. “Era para incluir crianças de toda a área do Harlem,

³⁶ “Os guetos escuros são colônias sociais, políticas, educacionais e, acima de tudo, econômicas. Seus habitantes são povos subordinados, vítimas da ganância, crueldade, insensibilidade, culpa e medo de seus senhores. (CLARK, 1965, p. 11).

³⁷ Clark (1965, p. 196) ao falar sobre a segregação qualificava as barreiras sociais como “parede invisível”.

³⁸ “The truth of the dark ghetto is not merely a truth about Negroes; it reflects the deeper torment and anguish of the total human predicament”.

³⁹ “Nenhuma outra clínica de saúde mental na cidade era chefiada por profissionais negros com credenciais que correspondessem aos dos Clarks”. (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 19). “No other mental-health clinic in the city was headed by black professionals with credentials matching those of the Clarks”.

⁴⁰ “O programa da *Northside* foi voltado tanto para a comunidade profissional quanto para as próprias crianças. Introduziu nas ciências sociais e na literatura psicológica uma atenção à raça e ao racismo como forças que moldam todas as experiências das crianças, das crianças negras, especialmente de formas profundamente destrutivas, e que a integração racial poderia ser um fator poderoso na cura das feridas profundas do racismo”. (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 54). “*Northside’s program was aimed as much at the professional community as at the children themselves. It introduced into the social science and psychological literature an attention to race and racism as forces that shape all children’s experiences, of black children, especially, in profoundly destructive ways, and that racial integration could be a powerful factor in healing the deep wounds of racism*”.

⁴¹ “Clara Rabinowitz, one of the first volunteer psychiatric social workers, originally went to the *Northside Center* expecting to serve black children”.

⁴² “Mamie helped me understand that *Northside* was not a black clinic but one that knew no color”.

e o Harlem tinha historicamente abrigado italianos americanos, judeus americanos, alemães americanos, irlandeses americanos, porto-riquenhos e afro-americanos”.⁴³ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 39).

A instituição Northside Center não tratava a conexão racial como um predicado teórico aplicado em crianças que, por sua vez, praticariam de forma intercultural ou interracial algum aprendizado em seus relacionamentos. A prática de integração racial e cultural não representava uma instância de segundo grau, mas de primeiro grau, isto é, os próprios funcionários eram constituídos por equipes étnicas mistas⁴⁴. A “[...] chave para o sucesso do tratamento não era se o terapeuta individual era branco, negro ou hispânico; o sucesso do tratamento foi uma consequência da natureza interracial da equipe que trabalha com o paciente e a família”.⁴⁵ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 54). A compreensão do trabalho com crianças estendido para as famílias resgatava as dimensões reais do ambiente familiar em seus singulares

aspectos culturais. O trabalho educativo e terapêutico levava em alta conta a questão das raças, trasladando o próprio idioma. Devido à demanda de latino-americanos, os “[...] Clarks gradualmente adicionaram pessoal de língua espanhola a cada departamento”.⁴⁶ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 38). O atendimento de crianças cuja língua materna era o espanhol atestou o caráter intercultural da clínica, cujo idioma também era desde cedo dominado pelo psicólogo Kenneth Clark⁴⁷. Todavia, os Clark não esqueciam que a criança é uma pessoa em primeiro lugar. As respostas às demandas sociais outrora excluídas poderiam não só abordar questões raciais. Para Kenneth Clark, uma

[...] clínica eficaz é aquela em que cada grupo profissional procura competentemente uma solução do importante problema de como podemos ajudar uma criança. Nós não temos as respostas prontas. Cada criança é um ser humano individual. Devemos procurar entendê-lo e respeitá-lo como tal.⁴⁸

⁴³ “It was to include children from the entire Harlem area, and Harlem had historically been home to Italian Americans, Jewish Americans, German Americans, Irish Americans, Puerto Ricans, and African Americans”.

⁴⁴ “Mamie Clark especulou que a variável crítica era a motivação da equipe: “Pode-se inferir que as equipes étnicas mistas proporcionam uma maior estimulação intercultural e, possivelmente, maior motivação por parte dos membros da equipe” (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 54).

⁴⁵ “[...] the key to successful treatment was not whether the individual therapist was white, black, or Hispanic; successful treatment was a consequence of the interracial nature of the team working with the patient and the family.”

⁴⁶ “The Clarks gradually added Spanish-speaking staff to each department”.

⁴⁷ O idioma espanhol era dominado por Kenneth Clark desde sua infância, quando imigrou para os Estados Unidos. “Falando inglês e espanhol, Kenneth era conhecido por crianças afro-americanas e irlandesas em seu novo bairro como “Spanie”. Ele frequentou uma escola primária predominantemente branca com crianças irlandesas do bairro, crianças judias do lado oeste e um punhado de jovens afro-americanos. A equipe da escola esperava um desempenho de todos os alunos, preto ou branco. Na verdade, Kenneth Clark não “lembra que a cor é um fator para o relacionamento dele com os colegas, até a quinta série. (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 24-25). “Speaking both English and Spanish, Kenneth was known by both African-American and Irish children 24-25 in his new neighbourhood as “Spanie”. He attended a predominantly white elementary school with Irish children from the neighbourhood, Jewish children from the West Side, and a handful of African-American youngsters. The school staff expected performance from all students, black or white. In fact, Kenneth Clark doesn’t “remember color being a factor ni [his] relationship with [his] classmates, up through the fifth grade”.

⁴⁸ “An effective clinic is one in which each professional group gropes competently toward some solution of the important problem of how can we help a child. We do not have the answers ready made. Each child is an individual human being. We must seek to understand him and respect him as such”

(MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 74).

Isso diz respeito não só à família da criança atendida, mas também sobre a qualidade da interação institucional da clínica com as comunidades assistidas. O atendimento das famílias era um aspecto tão importante quanto a saúde da própria instituição, já que a clínica Northside Center cuidava de seus próprios funcionários em um ambiente não hierárquico⁴⁹. “Os Clarks e a equipe promoveram uma cultura de “compromisso e carinho” que foi, em última análise, tão central para o tratamento das crianças quanto à qualidade do serviço, e ambas eram mais fundamentais do que credenciais profissionais e treinamento formal”.⁵⁰ (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 48). O que vemos nesse trecho abona, além da responsabilidade, o coração como ferramenta epistemológica reconhecida para a promoção da saúde.

2 BROWN CONTRA O CONSELHO EDUCACIONAL DE TOPEKA

A sinopse que Clark fez de sua pesquisa em 1950 insistia que a segregação estava prejudicando igualmente a personalidade de *crianças negras e brancas*. O

depoimento de especialistas em julgamentos vinculados ao caso *Brown contra o Conselho Educacional de Topeka*, de 1954 – em que a segregação racial em escolas públicas foi considerada inconstitucional –, contribuiu diretamente para o fim do ensino segregado e para o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos.

A decisão da suprema corte foi muito influenciada pelo testemunho de psicólogos e outros cientistas sociais que apresentaram pesquisas sobre os danos psicológicos acarretados pela segregação das crianças negras em idade escolar. (GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 34).

O desdobramento positivo do julgamento esteve atrelado a uma *pesquisa* de cunho social e psicológico que se tornou uma *prova*. Consoante Alsbrook (2005, p. III) o “[...] juiz Earl Warren escreveu que separar as crianças negras das brancas apenas por causa de sua raça gera um sentimento de inferioridade quanto à sua condição na comunidade que pode afetar seus corações e mentes de uma maneira improvável de ser desfeita”.⁵¹ A consideração jurídica foi baseada também nos estudos de Kenneth Clark⁵², comprovando que uma pesquisa sobre desenvolvimento

⁴⁹ O espírito não hierárquico do centro inicial alcançou todos os trabalhadores, sem considerar a descrição do trabalho. Mildred Stevens, esposa de Rutherford Stevens, um dos psiquiatras da equipe, começou como secretária e tornou-se gerente do escritório quando o centro mudou-se para a 110th Street. Ela lembra: “Eu nunca fui tão inspirada em toda a minha vida. Estou falando sério. E, de fato, senti que meus... seis ou sete anos em Northside foram a maior educação que tive em toda a minha vida por muitas razões”. Esse senso de propósito e comunidade, fundamental para a sobrevivência do centro em seus anos de formação, aliviaria algumas sérias tensões dos últimos anos”. (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 48). “*I was never so inspired in all my life. I’m serious. And as a matter of fact I felt that my... six or seven years at Northside was the greatest education I had in my whole life for many reasons*”. *This sense of purpose and community, critical to the survival of the center in its formative years, would allay some serious tensions of the later years*”.

⁵⁰ “*The Clarks and staff fostered a culture of “commitment and caring” that was, ultimately, as central to their treatment of the children as was the quality of service, and both were more fundamental than professional credentials and formal training*”.

⁵¹ “[...] Chief Justice Earl Warren wrote that separating black children from white “solely because of their race generates a feeling of inferiority as to their status in the community that may affect their hearts and minds in a way unlikely ever to be undone.”

⁵² As pesquisas do casal Clark atrelaram psicologia do desenvolvimento e política. Assim, os objetos de investigação propostos, à saber, “[...] raça e autoconsciência em crianças [...] foram a base do artigo sobre ciências sociais citado na famosa “nota de rodapé II” da Corte. (MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 90). “[...] *race and self-awareness in children, studies that were the foundation for the social-science brief cited in the Court’s now famous “footnote II”*”.

humano condiciona direções políticas salutares para a educação de uma sociedade.⁵³

3 PAPEL DA EDUCAÇÃO

Clark era um psicólogo social atento às exigências e valores da sociedade. Para ele a educação consistia em um dos principais pilares sociais. O papel da educação expandia as emoções muito além dos preconceitos adquiridos socialmente, produzindo caminhos novos e saudáveis. Clark focou o mundo infantil e “[...] demonstrou o impacto negativo da educação separada e desigual sobre as crianças negras”. (GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 642). Essa desigualdade foi objeto de amplas reflexões sobre a importância da escola em uma comunidade e o quanto a educação poderia promover mudanças gradativas para a integração das camadas excluídas. Clark (1976, p. 23) afirmava que a “[...] educação é um meio para chegar mais além dos limites do imediato. Limitar o campo de visão das crianças é constranger sua imaginação e sua mente”.⁵⁴ O casal Clark interpretava os limites do imediato como a discriminação da cor da pele em detrimento do que cada pessoa é ou pode ser. Através da exclusiva percepção do ‘imediato’ (aparência ou cor da pele) os prejuízos no desenvolvimento de crianças e adolescentes são

construídos e sumamente fixados. O efeito da discriminação racial era percebido em ambos os lados, independente se as crianças eram brancas, negras, árabes, etc. Entretanto, para Clark (apud MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 101) os “Educadores” têm sido conspícuos por seu silêncio, ambiguidade ou equívoco sobre esta questão”.⁵⁵ Isto é, os Clark se preocupavam com a formação dos professores, considerando o exercício docente um ponto crucial para uma sociedade equânime. O conhecimento e intervenção no desenvolvimento psíquico desigual e a promoção de autoestima reportam ao exercício psicológico e docente.

Para Kenneth Clark (1965, p. 147) professores competentes têm confiança nas crianças e “[...] sem essa competência e confiança, as crianças não aprendem [...]”.⁵⁶ A confiança depositada nos estudantes denota uma autoatribuição do professor. A competência docente em confiar em cada indivíduo favorece a aprendizagem. As expectativas educacionais progredem porque são apoderadas de confiança, isto é, “[...] as crianças podem aprender quando se espera que elas aprendam”.⁵⁷ (CLARK, 1965, p. 148).

Além da autoatribuição de promoção de confiança nos estudantes, Clark acreditava que o professor competente desenvolve um bom vínculo com seus estudantes quando estabelece algum tipo de

⁵³ “No nível de sete anos, a criança negra parece estar desenvolvendo algumas ideias estabilizadoras que podem ajudar a resolver o conflito básico entre sua autoimagem racial e a avaliação social negativa de sua cor de pele. A idade precoce em que esse conflito existe e para a qual surgem mecanismos estabilizadores na tentativa de resolvê-los parece uma descoberta significativa não apenas para cientistas interessados no problema do desenvolvimento da personalidade, mas também para cientistas sociais interessados em problemas raciais e técnicas de ajuste racial”. (CLARK; CLARK, 1950, p. 350). “*By the seven-year level the Negro child seems to be developing some stabilizing ideas which might help to resolve the basic conflict between his racial self-image and the negative social evaluation of his skin color. The early age at which this conflict exists and for which stabilizing mechanisms appear in an attempt to resolve them seems a significant finding not only for scientists interested in the problem of personality development, but social scientists interested in racial problems and techniques for racial adjustment*”.

⁵⁴ “La educación es un medio para llegar más allá de los límites de lo inmediato. Limitar el campo de visión del niño es constreñir su imaginación y su mente”.

⁵⁵ “Educators “have been conspicuous by their silence, ambiguity, or equivocation on this issue”.

⁵⁶ “[...] without such competence and confidence, children do not learn”.

⁵⁷ “[...] children can learn when they are expected to learn”.

identificação e empatia. O desafio da identificação e empatia do professor está na origem plural dos estudantes; padrões emocionais e comportamentais tão diferentes quanto a natureza humana pode oferecer.

Os problemas de se identificar com crianças de diferentes origens, [...] os problemas de rejeição de crianças consideradas desagradáveis ou estranhas, e os problemas de alcançar a empatia são múltiplos. Os cursos de filosofia educacional e psicologia, como atualmente ensinados, não preparam esses professores para o desafio de seu trabalho.⁵⁸ (CLARK, 1965, p. 134).

Clark, o psicólogo, tinha fé na competência de muitos professores, mas como pôde constatar, alguns profissionais da educação não haviam sido preparados para públicos escolares de múltiplas identidades e privações⁵⁹. A conformação escolar ainda representava uma confortável tônica onde a empatia⁶⁰ não se instalava no convívio como ‘mão dupla’: estudantes se adaptavam aos professores e não o contrário.

Outro obstáculo docente importante

a ser trabalhado é o apego às explicações do baixo desempenho escolar das ‘minorias’, contingências ou dos estudantes economicamente menos favorecidos. As privações culturais ou econômicas, ao tornarem-se falsas elucidações docente concernentes ao nível de competência de um aluno, cristalizam sua realidade sem ‘explicações’ e ações para a mudança. De acordo com Clark (1965, p. 127) o uso de privações para entender os estudantes ocasiona atrofia educacional, ou seja, *determina* baixas expectativas que desaguam na profecia autorrealizável.⁶¹

Clark (1965, p. 148) justifica a importância da realidade do aluno, seja ela qual for, porque para ele “As escolas são instituições destinadas a compensar a ‘privação cultural’. Se isso não fosse verdade, não haveria necessidade de escolas”.⁶² (CLARK, 1965, p. 148). A privação cultural não tem serventia ao se tornar um atestado de baixa competência individual e comunitária daqueles menos favorecidos, marginalizados ou discriminados. Ao se entender a estrutura social que desembocou nas privações de toda ordem, importa agir. A questão não é ‘o que podemos

⁵⁸ “The problems of identifying with children of different backgrounds [...] the problems of rejection of children deemed unappealing or alien, and the problems of achieving empathy are multiple. Courses in educational philosophy and psychology as presently taught do not prepare these teachers for the challenge of their job”.

⁵⁹ Clark percebeu o atraso das abordagens públicas infantis em diversos âmbitos, tais como na educação, psicologia e medicina. Para Clark (apud MARKOWITZ; ROSNER, 1996, p. 65) “[...] a abordagem médica psiquiátrica tradicional dos transtornos emocionais e comportamentais das crianças - embora possa dar certo para as crianças brancas de classe média e os ricos - tinha que passar por um exame e uma modificação bastante sérios, se alguém estivesse tentando ajudar as crianças que estavam sofrendo de privação econômica, social e racial”. “[...] the traditional psychiatric, medical approach to emotional and behavioural disorders of children – while it might be all right for middle-class white children, and affluent – had to undergo rather serious re-examination and modification, if one were trying to help children who were suffering from economic, social, and racial deprivation”. Essa consideração pontual se estendia para a formação de professores, psicólogos e qualquer pessoal habilitado para o apoio infantil.

⁶⁰ “O papel da empatia, a compreensão e identificação de um professor com seus alunos em extrair o máximo desempenho acadêmico deles, é uma importante questão educacional que deve ser estudada sistematicamente. O problema da empatia e da identificação entre os estudantes negros e seus professores é complexo em uma sociedade essencialmente racista”. (CLARK, 1965, p. 132). “The role of empathy, the understanding and identification of a teacher with his students in eliciting maximum academic performance from them, is an important educational question which should be studied systematically. The problem of empathy and identification between Negro students and their teachers are complex in an essentially racist society”.

⁶¹ “*Educational Atrophy: The Self-fulfilling Prophecy*”.

⁶² “Schools are institutions designed to compensate for “cultural deprivation.” If this were not true there would be no need for schools”.

esperar' das crianças privadas de educação, mas o que podemos e devemos fazer. Relativo à privação dos estudantes e a raça, Clark (1965, p. 147) ponderou: "Assumir que as crianças negras são inerentemente inferiores ou que a inferioridade ambiental é responsável pelo baixo desempenho escolar é educacionalmente irrelevante - e até falso".⁶³ O desmoronamento educacional está nas eleições de impedimentos, dos quais o entendimento docente pode repousar ao explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos segundo a suposta ou imposta autolimitação deles. Ao invés de conceber e julgar, a escola também precisa ser senciente, tocando a realidade.

A suposição de inferioridade pode ser o fato controlador que restringe a capacidade de resposta educacional das crianças à suposta experiência educacional. A este respeito, a inferioridade racial e a inferioridade cultural têm consequências educacionais práticas idênticas. Esse pode, portanto, ser o principal obstáculo - o sutil e insidioso obstáculo humano - que deve ser superado para que as crianças de status inferior sejam educadas até o nível de eficiência necessário para colocá-las em um papel útil e criativo na sociedade.⁶⁴ (CLARK, 1965, p. 147).

Ora, trabalhar com um grupo de estudantes cujas dimensões sociais, emocionais e cognitivas estão plenas e satisfeitas não condiz a arte da docência, mas ao seu comodismo. O estado desafiador do 'ser professor', isto é, a ontologia do

'mestre' está na intervenção muito possível dentro da sala de aula.

3.1 Competitividade escolar

Para Kenneth Clark existem muitos campos em que as escolas não lograram assumir uma direção saudável em favor da sociedade. Uma das facetas escolares lesivas para Clark está na disposição dos colegas/estudantes como rivais. Ele denuncia que algumas escolas têm "[...] presenciado em silêncio e facilitado o processo de impiedosa competência na educação, desde os primeiros até os últimos níveis. Nesse processo fica excluída a possibilidade de empatia, de interesse pelo colega [...]"⁶⁵ (CLARK, 1976, p. 52).

O mérito e a concorrência para o maior desempenho podem estar claramente supracitados no discurso institucional de algumas escolas: o rendimento escolar nivelado exclusivamente em conceitos e em perspectivas não solidárias (individualistas). Esta pedagogia da competência, em que se busca o 'melhor', torna outros aspectos (puramente cognitivos) como o 'todo' da escola, isto é, seria uma escola que não sente a realidade, mas apenas conceitua e classifica. Clark (1976, p. 52) enfatiza que "[...] nossas crianças aprendem, pelas demandas de seus professores e a insistência de seus pais, que a educação significa competência e que a inteligência é um aparato que serve para alcançar posições superiores e obter vantagens econômicas sobre os demais".⁶⁶ A concentração na busca ávida

⁶³ "To assume that Negro children are inherently inferior or that environmental inferiority is responsible for poor school performance is educationally irrelevant - and even false".

⁶⁴ "The assumption of inferiority might be the controlling fact which restricts the educational responsiveness of children to the alleged educational experience. In this regard, racial inferiority and cultural inferiority have identical practical educational consequences. This might, therefore, be the chief obstacle - the subtle, insidious human obstacle - which must be overcome if lower-status children are to be educated up to a level of efficiency necessary to bring them within a useful and creative role in society".

⁶⁵ "[...] presenciado en silencio y facilitado el proceso de despiadada competencia en la educación, desde los primeros hasta los últimos grados. De tal proceso quedan excluidas la posibilidad de empatía, de interés por el colega [...]"

⁶⁶ "[...] nuestros niños aprenden, por las demandas de sus maestros y la insistencia de sus padres, que la

de posições reconhecidas socialmente como superiores classifica e orienta desde cedo os afetos das crianças de acordo com a competência. O senso de competição não significa um protagonismo exclusivo de algumas escolas, mas também de muitos lares. Todavia, cabe a pergunta: o que é uma posição superior para cada estudante? As consequências de uma posição superior necessariamente produziram indiferença aos outros?

Para Clark (1976, p. 52), o disfarce de eficiência “[...] tem contribuído a reduzir o processo educativo ao nível da simples retenção de conteúdo que se requer para alcançar a qualificação necessária dos exames diante das juntas dos colégios ou os que conduzem a graduação”.⁶⁷ As palavras de Clark foram proferidas algumas décadas atrás. Contudo, percebemos o quanto do que o psicólogo norte-americano vivenciou em seu incipiente país imperialista se replica em nações ditas emergentes, tais como o Brasil. Suas preocupações envolviam uma carência muito sentida: a educação dos afetos. Por isso, a “[...] pessoa verdadeiramente educada é aquela que aprendeu a entrelaçar sua inteligência com seus sentimentos de modo a formar um todo disciplinado”.⁶⁸ (CLARK, 1976, p. 59). A competição leva a um mal uso da inteligência. A integralidade de inteligência com afetos era o vazio escolar que os Clark denunciavam.

3.2 Olhar crítico para a tecnologia

Ao perceber já em sua época o deslumbramento com a tecnologia, Clark percebe a sacralização das esferas do saber. Em nossa época “[...] nossos deuses são a inteligência, a ciência e a tecnologia”.⁶⁹ Para ele, o ser humano quando plasmado na tecnologia “[...] aparece agora como prisioneiro vitorioso de sua própria inteligência”.⁷⁰ (CLARK, 1976, p. 43). Competir, ser individualista e vencer são atributos de uma inteligência que se esqueceu da ética e da empatia. É necessário “[...] encontrar algum meio, no curso do processo educativo dos seres humanos, para imbuí-los a sensibilidade moral como parte integral da complexa configuração da inteligência [...]”.⁷¹ (CLARK, 1976, p. 48). A inteligência, a ciência e a tecnologia necessitam das humanidades para que o ser humano seja resgatado da *periferia* que ele próprio criou.

4 INTERLÚDIO: O EXEMPLO MIDIÁTICO NO BRASIL

A visibilidade ou invisibilidade de outras raças na mídia influi o desenvolvimento infantil. No que segue, a representatividade denota um sinal de saúde no psiquismo das crianças. Um exemplo icônico é a imagem de uma criança brasileira de quatro anos. Esse menino

educación significa competencia y que la inteligencia es un aparato que sirve para alcanzar posiciones superiores y obtener ventajas económicas sobre los demás”.

⁶⁷ “[...] el disfraz de la eficiencia y a expensas del pensamiento crítico y reflexivo, las demandas de la educación en masa y la presión de la limitación de las instalaciones de nuestros colegios han contribuido a reducir el proceso educativo al nivel de la simple retención del contenido que se requiere para alcanzar la calificación necesaria en los exámenes ante las juntas de los colegios o los que conducen a la graduación”.

⁶⁸ “La persona verdaderamente educada es aquella que ha aprendido a entrelazar su inteligencia con sus sentimientos a modo de formar un todo disciplinado”.

⁶⁹ “[...] nuestros dioses son la inteligencia, la ciencia y la tecnología”.

⁷⁰ “El hombre aparece ahora como prisionero victorioso de su propia inteligencia”.

⁷¹ “[...] encontrarse algún medio, en el curso del proceso educativo de los seres humanos, para imbuirles la sensibilidad moral como parte integral de la compleja configuración de la inteligencia [...]”.

[...] fotografado pelos pais feliz da vida ao lado de um boneco do Finn, personagem de *Star Wars*, ganhava as redes sociais. A foto não apenas viralizou nas redes brasileiras, como chegou a John Boyega, ator norte-americano que interpretou o herói no filme *O despertar da Força*. (MIELKE, 2017, p. 7).

A identificação de si próprio em uma grande produção cinematográfica e em um boneco é um aspecto salutar no meio de tantos outros brinquedos e filmes que não representam as características de grande parte da população infantil brasileira. Quantos bonecos ou bonecas de raças diferentes do padrão branco ocidental existiam vinte ou trinta anos atrás? Este recorte da realidade de um menino brasileiro “[...] consolida o que os negros já vêm há muito tempo dizendo: representatividade importa sim! Não apenas na televisão e no cinema, como também na publicidade, na literatura e na própria produção dos brinquedos”. (MIELKE, 2017, p. 7). O inverso da representatividade é a indiferença como um vazio prático afetivo que inicia na infância podendo se desdobrar até a idade adulta. De forma simples, o menino brasileiro fascinado pelo herói negro de *Star Wars* “[...] quis comprar o boneco porque “se parecia com ele”. (MIELKE, 2017, p. 7). A mídia e a indústria propagaram e muito imagens em que um grande número de crianças não se reconhecia. Destarte, as identificações são escassas quando não inexistentes para o psiquismo infantil. De acordo com o vazio midiático “[...] a criança negra afasta-se de si própria, de sua raça, em sua total identificação com a positividade da brancura”. (BHABHA, 2007, p. 118 apud MIELKE, 2017, p. 8).

5 DISCUSSÃO

O preconceito enquanto conceito que pretensamente concebe e julga a realidade está relegado à inteligência concipiente que pouco sente a realidade das pessoas e das coisas. A inteligência concipiente trata “[...] não de que um sujeito tenha a atividade de conceber, mas de que o conceito, tomado unitariamente, é em si mesmo uma coisa viva, cuja atividade é justamente conceber”.⁷² (ZUBIRI, 2016, p. 258). As graves consequências de as pessoas tomarem os conceitos em vez da realidade demonstra o anseio humano por esperar dos conceitos as respostas que apenas a realidade pode dar. Dar vida e autonomia incondicional ao conceito é conceber a realidade antes dela. Conceitos que sustentam a inferioridade de raças não conferem nenhuma atribuição senciente e, portanto, estão fora da atualização da realidade. O pensamento concipiente “Envolve uma contradição no momento em que consideramos aquele movimento como concluído, como fixo, chegando a um repouso”.⁷³ (ZUBIRI, 2016, p. 280). Aqui está a égide da inteligência concipiente, a saber, conservar os seres fechados em alguma definição, correndo o risco de patrocinar o mal comum. Temos abaixo um exemplo disso que adveio das pesquisas do casal Clark:

As respostas de 100 por cento de realidade das crianças claras representam a decisão dos autores de classificar sua coloração de si mesmos como branco ou amarelo como uma resposta de realidade – uma vez que tal resposta parece ser uma indicação do conceito de realidade da criança, com base em um fato perceptivo concreto.⁷⁴ (CLARK; CLARK, 1950, p. 344).

⁷² “[...] se trata, no de que un sujeto tenga la actividad de concebir, sino de que el concepto, unitariamente tomado, es en sí mismo una cosa viva, cuya actividad es precisamente el concebir”.

⁷³ “Envuelve una contradicción en el momento en que ese movimiento lo considerásemos como concluso, como fijo, llegando a un reposo”.

⁷⁴ “The 100 per cent reality responses of the light children represent the authors’ decision to classify their

Contrariando a assertiva, as crianças brancas tiveram um acerto de 100% ao se identificarem com a cor branca, mas não porque elas são brancas e sim porque existe uma inundação de negação da impressão de alteridade, ou seja, carência de vivência, circulação, mídia e convivência com outras raças, além do tratamento inferior dado para tudo o que foi batizado de diferente. A possível não identificação de crianças brancas com a cor branca muito bem poderia atestar que suas realidades seriam no mínimo legitimamente interculturais, recíprocas e dialógicas com qualquer outra diferença.

O ser humano ao partir da realidade garante a sua estrutura dinâmica e difere do conceito enquanto princípio. Nesse interm, a compreensão docente que não acolhe a sociologia da pobreza e o racismo institucional nada produz no aluno, consistindo em estilo mental catedrático que não toca a realidade. Essa inteligência aplicada à escola concebe e julga, encerrando-se em conceitos longe da realidade e, portanto, configura-se em uma inteligência concipiente. Tomar os conceitos antes da realidade torna, por exemplo, racismo e pobreza como meras contingências sem relação com o todo. Quando moralmente julgamos através de preconceitos, avaliamos pessoas ou situações com fortes idiosincrasias. Cabe pensar se realmente julgamos ou nos acomodamos ao preconceito que sociológica e historicamente já julgou e concebeu por nós.

Percebe-se que em diversas facetas “[...] o preconceito desempenha um grande papel na coisa social”. (ARENDDT, 2002, p. 30). Além disso, a representação mental de preconceitos não é necessariamente formada por fundamentações intelectivas. Há um automatismo histórico que movimenta o preconceito, valorizando determinadas condutas ou pessoas e desprezando outras. A retroalimentação do

preconceito perpetua sua vigência como conduta formativa de indivíduos e comunidades, separando e discriminando-as. Com relação a isso, “[...] o preconceito diferencia-se do mero boato que não sobrevive ao dia ou à hora do rumor e no qual reina uma grande confusão”. (ARENDDT, 2002, p. 30). O preconceito difere do boato sensacionalista justamente por estar carregado e emaranhado historicamente.

Em termos psicodinâmicos, o preconceito se orienta por uma inteligência que não sente realidade. As visões de mundo e ideologias das quais os preconceitos estão embutidos via inteligência concipiente tem poder maior que fatos que as contradigam. Por vezes há uma insuficiência para a desmontagem do que reiteradamente é prejudgado e concebido. As falhas de parâmetros cívicos tornam-se, no comportamento das pessoas, critérios fixos e evidentes.

A pessoa, subordinada aos esquemas gerais culturais e midiáticos, guia-se por concepções da realidade não pensadas por ela. A sensibilidade de alguns indivíduos ou comunidades crentes no discurso das superioridades e inferioridades de raça transtorna-se, tratando algumas pessoas como pessoas e outras como ‘objetos’. Concluímos que o verdadeiro juízo necessita de parâmetros dialogais. O indivíduo que sofre preconceito é desumanizado, alienado e tratado como uma ‘abstração’ desprovida de afeto e corpo. A alienação de quem emite o preconceito está justamente no desconhecimento de profundidade e realidade de cada pessoa. Os julgamentos são proferidos e concretizados socialmente, privilegiando algumas pessoas para o usufruto de estruturas sociais e excluindo ou tentando impedir outras; a empatia configura-se em apenas uma grande ausência entre outras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teste das bonecas revelou que crianças brancas e negras demonstravam preferências pelas bonecas brancas e uma rejeição daquelas de outra cor. Aos três anos de idade, a criança tem consciência das raças e já

coloring of themselves as white or yellow as a reality response – since such a response appears to be an indication of the child’s concept of reality, based upon a concrete perceptual fact”.

começa a sentir preconceitos. Isso comprova que desde muito cedo as crianças sentem a realidade, depositando e recebendo significados modulados de forma negativamente concipiente pelo entorno. Como nessa tenra idade as crianças ainda não possuem um uso elaborado da razão, o que as toca não são os conceitos, mas a realidade. Essa realidade é uma lógica insana, moldada por uma inteligência concipiente doentia, tornando-se impressão primordial de realidade para crianças já com três anos. A inteligência senciente infantil capta as situações espaciais de forma impressiva, refletindo o estado sociológico que se encontram, ou seja, a realidade. A produção de insanidade de uns também o é de outros, ou seja, “O destino de qualquer grupo [...] está ligado ao destino de todos os demais seres humanos. Nenhuma solução a crise contemporânea resultará válida para alguns seres humanos se nega-se a outros”.⁷⁵ (CLARK, 1976, p. 46). Isto é, a sociedade carece de alteridade, vivendo no bloqueio de seus sentidos e nas escolhas centralizadas no horror da ‘mesmidade’.

REFERÊNCIAS

- ALSBROOK, A. A tribute to Kenneth B. Clark. 2005. *In: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Remembering our past.* 2005. p. iii-xx. [Visualizar item](#)
- ARDAO, A. **Espacio e inteligencia.** Caracas: Editorial Equinoccio, 1983.
- ARENDT, H. **O que é política?** 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CLARK, K. B. **Dark Ghetto.** New York: Harper & Row, 1965.
- _____. **El patetismo del poder.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- _____.; CLARK, M. P. Emotional factor in racial identification and preference in Negro children. **Journal of Negro Education**, v. 19, n. 3, p. 341-350, Summer, 1950. [Visualizar item](#)
- FEYERABEND, P. K. **A conquista da abundância: uma história da abstração versus a riqueza do ser.** São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- FIGUEIREDO, I. **Caderno de memórias coloniais.** São Paulo: Todavia, 2018.
- GERRIG, R. J.; ZIMBARDO, P. G. **A psicologia e a vida.** 16. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HOLLIDAY, B. G. Introduction. *In: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Remembering our past.* 2005. p. i-ii. [Visualizar item](#)
- JORDAN, P.; HERNANDEZ-REIF, M. Reexamination of young children’s racial attitudes and skin tone preferences. **Journal of Black Psychology**, v. 35, n. 3, p. 388-343, Aug. 2009. [Visualizar item](#)
- LEVANT, R. APA President eulogizes 20th Century’s most influential Psychologist, Kenneth B. Clark, PhD. *In: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Remembering our past.* 2005. p. xi-xiii. [Visualizar item](#)
- MARKOWITZ, G.; ROSNER, D. **Children, race, and power: Kenneth and Mamie Clark’s Northside Center.** Charlottesville: University Press of Virginia, 1996.
- MIELKE, A. C. Negros e mídia: invisibilidades. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 10, n. 114, p. 7-8, 2017. [Visualizar item](#)

⁷⁵ “El destino de cualquier grupo [...] está ligado al destino de todos los demás seres humanos. Ninguna solución a la crisis contemporánea resultará válida para algunos seres humanos si se les niega a otros”

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. *In*:
_____ (org.). **O país distorcido: o**
Brasil, a globalização e a cidadania. São
Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.

ZUBIRI, X. **Escritos menores**. Madrid:
Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri,
2007.

_____. **Inteligência e realidade**. São
Paulo: É Realizações, 2011.

_____. **Los problemas fundamentales
de la metafísica occidental**. Madrid:
Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri,
2016.

Recebido em: 31/05/2022

Aceito em: 10/06/2022



PROFESSOR CRÍTICO: aluno pensante

CRITICAL TEACHER: thinking student

Nayane Caroline Ludwig Staffen¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: Objetiva-se compreender aspectos da prática escolar que possibilitam a formação de opinião dos discentes. O jovem atual, mais do que nunca, deve ser envolvido em práticas que desenvolvam seu senso argumentativo, uma vez que está inserido em uma sociedade líquida. Para isso, o professor possui papel fundamental. A partir da observação e a mediação de quatro aulas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma cidade da encosta da Serra, foram destacados tópicos importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico. Os responsáveis pela prática foram os estudantes da turma: Laboratório de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, do Ensino Superior, no Rio Grande do Sul. Dessa forma, observa-se que a prática escolar é essencial para a formação de opinião, que pode ser estimulada por diferentes fatores, dentre eles: escuta, criticidade e diálogo.

Palavras-chave: Formação de opinião. Prática escolar. Criticidade. Escuta. Diálogo.

Abstract: The aim is to understand the aspects of school practice that enable the formation of students' opinions. The youth of today, more than ever, must be involved in practices that develop their argumentative sense, since they are inserted in a liquid society. For this, the teacher has a fundamental role. From the observation of classes and the mediation of others in a First Year High School class in a mountain range city were highlighted important topics for critical thinking development. The practice was developed on the subject of Portuguese Language Teaching and Learning Experience Laboratory in a college in Rion Grande do Sul. In this way, it is observed that the practice is essential to form opinion which can be stimulated by different factors, including: listening, criticality and dialogue.

Keywords: Opinion formation. School practice. Criticality. Listening. Dialogue.

¹ Formada no Curso Normal em Nível Médio, professora de Educação Infantil e acadêmica do curso de Letras Português e Inglês no Instituto Superior de Educação Ivoti. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

E-mail: nayane.ludwig@institutoivoti.com.br

² Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia - São Leopoldo, Mestre em Educação pela UNISINOS/ São Leopoldo/ RS, Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti.

E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

1 INTRODUÇÃO

Na disciplina de Laboratório de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, os estudantes realizaram duas observações em uma turma de primeiro ano do ensino médio na cidade de Ivoti. Além disso, foram responsáveis pela mediação de quatro aulas, mediadas em sextas-feiras, nos dias: três, dez, dezessete e vinte e quatro de setembro e oito e quinze de outubro. A preparação para todos os momentos foi em conjunto, portanto, o planejamento também propiciou momentos de interação e exposição de ideias entre os acadêmicos da disciplina.

O presente artigo se baseia em algumas partes da prática realizada, com o objetivo de compreender aspectos que desenvolvam a formação do pensamento crítico e, conseqüentemente, a elaboração de argumentos e de opiniões, dentre eles: escuta, criticidade e diálogo. As falas dos alunos e atividades são destacadas, de modo a serem embasadas por autores como Paulo Freire e John Hattie, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outros autores que dissertam acerca da temática: opinião, Língua Portuguesa no Ensino Médio e jovem como aluno protagonista.

Ao iniciar os planejamentos, percebeu-se certa insegurança com relação à inserção de momentos que estimulem a exposição de ideias e pensamentos argumentativos. Por isso, o intuito é compilar ideias que surgiram e foram colocadas em prática nas aulas mediadas pelos estudantes e expor tópicos importantes para essa prática que se objetivava.

As seções são organizadas de forma linear. Inicia-se com as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio que devem ser significativas. Em seguida, apresentam-se aspectos relevantes acerca dos jovens da atualidade. A criticidade, a escuta e a formação de opinião

são expostas como essenciais para a prática pedagógica. Além disso, há o eco das vozes dos discentes da turma escolhida, expondo momentos práticos da reflexão que se propõem no artigo.

As observações e mediações realizadas são relevantes para docentes formados ou em formação, uma vez que a partir delas se podem observar diferentes temáticas e experiências. A temática da prática escolar, que objetiva a construção do pensamento crítico e argumentativo, está presente na elaboração do planejamento. A seguir, oferta-se ao leitor, um apanhado de reflexões acerca do desenvolvimento da criticidade e argumentação.

2 LÍNGUA PORTUGUESA: AULAS SIGNIFICATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO

A fim de que se tornem significativas, as aulas devem considerar o mundo líquido em que vivemos. As relações estão cada vez mais individualistas e não se tornam significativas. Assim sendo, a criação de vínculos torna-se escassa, uma vez que se entende os jovens como frutos de uma sociedade que estimula o egocentrismo.

Nessa análise, a sociedade de consumo e o desenvolvimento da tecnologia acabam tendo papel decisivo para facilitar o individualismo. “Os telefones celulares ajudam a ficarmos conectados àqueles que estão a grandes distâncias. Mais do que conectar, os celulares permitem preservar essa distância.” (MENEZES, 2021)

Dessa forma, relaciona-se a tecnologia com um dos fatores que influenciam a dinâmica social. Os celulares e as redes sociais, por exemplo, podem estabelecer barreiras ou pontes para as relações interpessoais. O que antes demandava tempo, atenção e reciprocidade em situações presenciais, agora se facilita com as mídias sociais, que são fontes de informações

instantâneas. Esse excesso de situações que demandam foco de maneira concomitante faz com que as reações se tornem menos significativas.

Ainda assim, o consumo é intensificado, principalmente, por essa característica da pós-modernidade. Para Bauman (2000 apud MENEZES, 2019), “a jornada individualista no mundo do consumo sustenta ideologicamente o enriquecimento voraz daqueles que já dispõem de dinheiro e posses.” Infelizmente, há dificuldade, ainda, na ascensão social, posto que a imposição da sociedade consumista, capitalista e individual favorece os que já estão no topo da hierarquia. Conforme dados da CNN Brasil, cerca de 29,5% dos jovens das famílias brasileiras de renda mais baixa encontram-se em defasagem escolar, ainda no ensino fundamental, ou simplesmente estão fora da escola, por abandono ou evasão. Os dados são do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021. No Brasil, sabe-se que a educação não se faz presente na vida de muitos jovens, o que preocupa, uma vez que a educação, que seria ferramenta de poder social, não é oportunizada para todos.

De modo a visar às necessidades e características do contexto, a partir de uma reflexão acerca da sociedade contemporânea, as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio devem ser baseadas em um documento nacional que foi publicado em 2017. De certa forma, mostra-se como meio de combater um dos grandes problemas da sociedade, a falta de acesso ao estudo como ferramenta de evolução para o indivíduo. Por isso, também, a BNCC tem como objetivo estabelecer o mínimo de objetos do conhecimento para ser mediado em todas as escolas no território nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos

os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Dessa forma, propõe competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Entre elas, há quatro que se sobressaem quando o tema é pensamento crítico ou argumentativo: 1) Conhecimento, de modo a valorizar e utilizar; 2) Repertório cultural, apropriar-se para ter mais argumentos com solidez; 3) Cultura digital, uma vez que pode ser fonte de pesquisa; 4) Argumentação, habilidade necessária para se manifestar com criticidade.

Segundo Perrenoud (1999 apud EDUCAÇÃO, 2020), a “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Ao compreender isso, entende-se o compromisso da BNCC em formar cidadãos críticos, reflexivos e competentes para a vida em sociedade e mercado de trabalho.

O documento nacional se organiza por etapas e a do Ensino Médio é a que está em questão no presente artigo. Uma das competências específicas da Língua Portuguesa para a faixa etária é: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. As práticas que foram propostas à turma eram baseadas, portanto, de forma essencial na competência citada acima.

Uma das abordagens utilizadas foi a proposição de desafios, de modo a se aproveitar a curiosidade natural humana. Sendo assim, a partir da produção de textos (orais ou escritos), da leitura e da escuta, os discentes desenvolvem seu

pensamento crítico e ampliam seu repertório cultural, social e político para a argumentação.

O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte em informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir. (WEISZ, 2004 apud AMBRÓSIO, 2021).

Da mesma forma, o pensamento complexo, desenvolvido pela interdisciplinaridade, sobressai-se como meio para atingir o que se espera das aulas. A educação tradicional, separada exclusivamente por disciplinas que não conversavam entre si, apenas expõe conteúdos que dizem respeito ao assunto específico abordado. Nas aulas planejadas, objetivou-se quebrar o paradigma, propondo momentos em que a complexidade acontece, com Geografia, Língua Portuguesa, História e Literatura.

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também - dialogicamente - conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente complexus: “o que tece em conjunto”, e responde ao apelo do verbo latino complexere: “abraçar”. O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço (MORIN, 1997, p. 11 apud CAMPOS et al., 2018, p. 96)

Sendo assim, percebe-se que as aulas de Língua Portuguesa, assim como

todas da Educação Básica, devem-se basear, também, em uma prática que promova o pensamento complexo a partir da interdisciplinaridade. A leitura, a produção e a escuta se tornam essenciais para que o docente consiga atingir um ambiente de múltiplos saberes, a fim de promover um pensamento complexo, crítico, reflexivo e dialógico. Assim, os discentes estarão aptos para viver em uma sociedade que exige posicionamento, seja político, cultural ou social.

2.1 Jovem: aluno protagonista do ensino médio

A sociedade está em constante evolução. Por isso, o aluno se mostra diferente do século passado, o que se apresenta como nada mais do que o reflexo do que vivencia. Referenciando o livro “Sociedade do Cansaço” de Byung Chul, Retieri (2019, p. 229) diz que: “A pronta resposta que é hoje universalmente exigida, na verdade, não vai além da reação a estímulos. O tipo de atenção próprio a esse contexto é a ampla, mas ao mesmo tempo rasa, dispersa e rapidamente cambiante.” Por isso, percebe-se que a vida desse jovem, que deve ser protagonista, está exposta a diferentes estímulos e nem sempre consegue responder a eles com êxito.

Outrossim, para Han (apud RETIERI, 2015, p. 32), “As mais recentes evoluções sociais e a mudança de estrutura da atenção aproximam cada vez mais a sociedade humana da vida selvagem.” Ainda, pensa-se a humanidade como animais, que não conseguem concentrar sua atenção em apenas uma demanda, mas sim várias, o que dificulta o processo de internalização das informações obtidas. Ou seja, a sociedade em que os alunos em questão estão inseridos é a do cansaço. Segundo Hegel (apud RETIERI, 2015, p. 57), “é precisamente a negatividade que mantém viva a existência”, característica forte do corpo social do século

passado, que era envolvido pela disciplina e pela resiliência de ultrapassar até mesmo guerras, como a Guerra Fria (1947-1989).

Ainda assim, para alcançar um jovem da era digital, que não se adapta aos padrões da educação tradicional, o documento apresenta um ponto de vista contemporâneo. Apresenta a ideia de incorporar a cultura digital para os letramentos e objetos de conhecimentos necessários para cada ano. Dessa forma, a prática educativa se apresenta como o que se espera da educação, que deve sempre acompanhar as mudanças do mundo, que se tornou imediatista e com informações abundantes por meios que discutam a atenção das pessoas, que nem sempre conseguem se mostrar atentas a todos os estímulos.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, (BRASIL, 2017, p. 498)

A partir disso, entende-se que a prática escolar está sendo transformada em digital. Espaços colaborativos, seja entre funcionários da escola ou professores e alunos, propiciam uma aprendizagem mais autônoma, com espaço para o protagonismo estudantil, posto que a utilização de recursos tecnológicos, como mídias e redes sociais, oferece uma maior propriedade para atuar em sua própria aprendizagem. Além disso, ao se apropriarem de conhecimentos distintos, o repertório para argumentação e posicionamento será vasto.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento

tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. (BRASIL, 2017, p. 462)

O aluno é protagonista, um jovem que está inserido em uma sociedade dinâmica. A pluralidade é grande, as manifestações culturais estão em maior evidência e afluência. A participação ativa na sociedade deve ser característica da faixa etária. Por isso, compreende-se necessária a intervenção direta da escola, a fim de estimular esses estudantes a participarem em diferentes âmbitos sociais. Assim se exige criticidade do professor e do discente para se posicionarem criticamente frente às situações do cotidiano. A conversa e as atividades em grupo que promovam a troca de experiências e conhecimentos, nesse sentido se destacam.

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2017, p. 462-463)

A educação deve ser dinâmica e maleável. As práticas escolares, assim como a BNCC propôs, modificaram-se ao longo do tempo para atender os jovens que a cada tempo se transformam devido aos contextos sociais, culturais e políticos da sociedade em que estão inseridos. Do mesmo modo acontece no Brasil, que apresenta jovens caracterizados pelo desempenho, que são motivados e autônomos em seus projetos. Não há mais espaço para seres de obediência, a produção e o protagonismo se destacam na geração.

Com relação às Neurociências, entende-se que são essenciais para a educação. Os jovens, como citado acima, estão inseridos em uma sociedade líquida,

rasa e de muitos elementos concomitantes que disputam a atenção. Para Cosenza e Guerra (2011, p.49), “o cérebro não tem necessidade, nem capacidade, de processar todas as informações que chegam a ele. Por meio da atenção ele pode dedicar-se às informações importantes, ignorando as que são desnecessárias.” Por isso, sabe-se que as aulas, para esse aluno, do século XXI, devem ser significativas e com uso no planejamento do docente, de apontamentos das Neurociências para facilitar a prática.

Dessa maneira, os estudos de Cosenza e Guerra, no livro: *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*, cita como importante que os estudos sejam significativos para os discentes. É a partir disso que as aulas devem ser mediadas, como nas práticas da turma de Laboratório de Língua Portuguesa, que trouxeram músicas, poemas e cartas para introduzir assuntos acerca do período literário do Quinhentismo. Esses recursos, na prática, são interligados com o contexto social, político ou cultural do educando.

Essa é uma boa notícia para os professores, ao mesmo tempo que é, talvez, o maior desafio que têm no ambiente escolar. Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significativo. Portanto, a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos reconheçam como importante. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 49)

Além da prática significativa, o ambiente da aprendizagem é importante para que haja estímulo ao protagonismo dos discentes. A atenção é uma habilidade imprescindível para que isso ocorra. Atividades e ambientes de interação são possibilidades para a participação do discente, que podem desenvolver a criticidade, escuta e a formação de opinião. Em uma das aulas ministradas, a partir da leitura da

carta de Pero Vaz de Caminha, foi realizado um mapa conceitual, escrito e organizado por todos, por meio de duplas. Percebeu-se um bom desempenho e compreensão dos participantes em outros momentos em que exploraram os conceitos.

Um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades em que eles assumam um papel ativo e não sejam meros espectadores. Lições centradas nos alunos, o uso da interatividade, bem como a apresentação e supervisão de metas a serem atingidas são também recursos compatíveis com o que conhecemos dos processos atencionais. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 49)

Em suma, assimilam-se os conhecimentos de Neurociências, com conceitos sobre atenção, por exemplo, e as informações de sociólogos acerca da atualidade como aliadas para estimular o protagonismo juvenil. Isso deve ser não só em sala de aula, como também na vida em sociedade. As atividades propostas, em ambientes que possibilitam menos distrações, são imprescindíveis para o jovem que vive em uma sociedade dinâmica, digital e individualista.

2.2 Criticidade, escuta e formação de opinião

O conteúdo da aula ministrada em vinte e quatro de setembro de 2021 foi o período literário brasileiro Quinhentismo, de forma mais específica, a literatura jesuítica. Nesta aula, percebe-se, de forma explícita, o uso de diferentes dinâmicas que proporcionaram uma mediação de êxito. Os discentes responsáveis pela mediação trouxeram diferentes ferramentas para o aprendizado, como a música “Todo dia é dia de índio” de Jorge Ben Jor. Concomitante a isso, houve um estímulo para o desenvolvimento da autonomia, criticidade, escuta e formação de opinião.

Segundo Freire (2015), um dos

saberes necessários à prática educativa é a criticidade. Sendo assim, a formação de opinião e argumentos para defender uma tese é muito importante. A partir do despertar da curiosidade, como pela música citada acima, as opiniões se formam de maneira crítica. Os temas escolhidos para serem propostos à turma, a fim de proporcionar um momento de discussão, são essenciais para o desenvolvimento de um debate, uma conversa, seja em pequenos ou grandes grupos.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. (FREIRE, 2015, p.33)

Além da música, foi escolhido um trecho do filme: A missão: encontro com índios. A partir da curiosidade, há o descobrimento de ferramentas que são da realidade dos discentes e tornam as aulas mais propensas ao diálogo ou à exposição de ideias. O crescimento, a superação da curiosidade ingênua para uma epistemológica, efetua-se a partir de exercícios como esse, que instigam o discente a conversar, expor e formar ideias consistentes a partir de um embasamento, como o trecho do filme. Acontece tanto para quem propõe, quanto para quem recebe. Assim, conforme Freire (2015, p. 32) “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Ademais, o ato de escutar é significativo para a prática escolar. O docente que escuta, compreende e analisa tudo o que acontece em sala, obtém um maior êxito na docência. O professor fala com e não fala para, dessa forma, o ensino é

democratizado, há diálogo e não uma situação hierarquizada. Sendo assim, ao propor atividades que tenham cunho social, tal como a música de Jorge Ben Jor, os discentes expõem suas opiniões, além de modificá-las e ouvir novas justificativas.

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o direito de dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. (FREIRE, 2015, p.33)

Portanto, entendem-se essas práticas como um estímulo à autonomia, debate, posicionamento e diálogo. Esse processo acontece tanto na preparação para a aula quanto na execução em sala. De acordo com Hovland, Janis e Kelley (1953, p. 6 apud BAPTISTA, 2001, p. 2), “a opinião como uma reação verbal ou resposta implícita que um indivíduo dá em presença de uma determinada situação estimulante na qual uma questão de ordem geral foi suscitada”.

A educação, quando baseada na autonomia, apresenta-se como pilar necessário para uma sociedade mais justa, igualitária e crítica. As práticas escolares que, por meio de professores capacitados e orientados à criticidade e escuta, tornam o aprendizado mais significativo para a formação integral do educando. A relação com situações do cotidiano, questões sociais e culturais para tratar dos conteúdos programáticos é um meio que facilita e potencializa a prática.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram um sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2011, p.34)

Em suma, a aula comentada foi exemplar para uma prática educativa significativa, em que se propõem: criticidade, formação de opinião, autonomia e reflexão. A elaboração de uma paródia a partir de uma música com cunho crítico e social, além de diálogo a partir do trecho do filme, são ferramentas que resultam de uma prática educativa que exigiu saber escutar e criticar. Dessa forma, a formação de opinião a partir de um contexto bem definido auxilia os discentes e docentes no processo de maturação de suas ideias e curiosidades empíricas a fim de resultar em um conhecimento epistemológico, com base em reflexões e debates em grupo.

2.3 Aprendizagem autônoma

A aprendizagem autônoma acontece quando o docente se dispõe a participar das metodologias que propiciam momentos em que a aprendizagem se torna significativa. Para isso, os estudantes devem ser protagonistas e assim aconteceu durante as aulas ministradas pelos acadêmicos.

2.3.1 Prática: desenvolvimento do pensamento

Durante a aula ministrada em oito de outubro de 2021, os discentes foram desafiados a estudar por estações; dessa forma, a autonomia teve papel principal. O tema central, Hans Staden como representação da Literatura Informativa, apresentou a importante figura que ele foi para os registros do período literário do Quinhentismo.

A Rotação por Estações de Aprendizagem consiste em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Cada uma das estações deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central - ao menos uma das paradas deve incluir tecnologia digital. A ideia é que os estudantes, divididos em pequenos

grupos de 4 ou 5 pessoas, façam um rodízio pelos diversos pontos. (SASSAKI, 2016)

Nas estações foram utilizados diferentes recursos, como: vídeos, arte, mapas e elaboração de bússola. Nos grupos, cada um foi desafiado a conhecer uma parte da história de Staden e sua contribuição ao período estudado. O uso dessas ferramentas promove a aprendizagem significativa. Além de elementos atuais, é valioso resgatar os que se tornaram menos recorrentes na atualidade, como o jornal. Em um dos momentos, os discentes leram uma reportagem em jornal e a reação de um deles foi *“Estou me sentindo velha lendo jornal”*.

Em outro momento, o grupo foi desafiado a ler um trecho de uma obra de Hans Staden, que disserta acerca do canibalismo indígena. Após, deveriam levantar hipóteses sobre o que aconteceria na sequência. Sendo assim, percebeu-se uma aluna dizendo: *“Me ajudem, tem que ler ali para entender”*. A boa interação entre o grupo é essencial para um bom desenvolvimento da tarefa e eles perceberam essa necessidade.

2.3.2 Intencionalidades da aula

Antes de mediar as aulas, os estudantes da disciplina de Laboratório analisaram e discutiram a respeito dos objetivos da aula em questão ou de uma série delas. Os tópicos a serem alcançados, que o professor escolhe para cada momento culminam em uma aprendizagem satisfatória ou não. Desse modo, compreende-se que as informações e reflexões que os discentes tiveram no dia, por meio da aprendizagem por rotação de estações, foram bem estabelecidas, a fim de que os objetivos fossem alcançados: 1) Apresentar a história de Hans Staden - Literatura Informativa, intercultural; 2) Aprofundar os conhecimentos do Quinhentismo; 3) Colocar os alunos em contato

com o primeiro texto narrativo do Brasil.

Os objetivos de aprendizagem descrevem o que nós queremos que os alunos aprendam e sua clareza está no centro da avaliação formativa. A menos que os professores sejam claros a respeito do que eles querem que os alunos aprendam (e sobre como o resultado dessa aprendizagem se parece), eles dificilmente desenvolverão uma boa avaliação daquela aprendizagem. (HATTIE, 2011, p. 44)

Em resumo, para Hattie (2011, p. 44), sabe-se que há aprendizagens que estão estabelecidas nos objetivos e outras que acontecem durante a prática, que podem ser boas ou ruins. Portanto, cabe ao professor mediar e estabelecer estratégias que auxiliem no bom desenvolvimento da aula, que deve suscitar em conhecimentos significativos.

2.3.3 Autonomia: formação de opinião

É dever da escola proporcionar momentos que estimulem a autonomia dos alunos e, na aula sobre Staden, não foi diferente. Durante momentos democráticos e de socialização, como na rotação das estações, os discentes dialogam e constroem suas opiniões e contestações acerca do item proposto de análise.

O papel da escola é justamente esse: fazer compreensível o significado dos conceitos das normas e valores, se esforçar para torná-los visíveis, assimilar os valores no seu comportamento ao conscientizá-los na sua relação com os outros alunos afirmando sua autonomia, estabelecer limites aos exercícios da liberdade, contribuir para uma convivência democrática. (SERRANO, 2018)

Além disso, sabe-se que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os alunos devem “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como

forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. A contemplação desse objetivo é clara, uma vez que os discentes foram estimulados ao pensamento coletivo e à formação de opinião acerca do Quinhentismo, o que foi bem estruturado e embasado por trechos de filmes, de uma narrativa de Hans Staden e relação com o Modernismo.

Portanto, entende-se que a autonomia é um agente de formação de opinião, ao proporcionar práticas de diálogo, discussão e levantamento de hipóteses. Quando um aluno diz “*Me ajudem, tem que ler aqui para entender*”, percebe-se um interesse e uma percepção de que a pesquisa, a leitura e o diálogo são importantes para que cheguem a uma conclusão de opinião que pode ser exposta posteriormente

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente artigo consistia em compreender aspectos da prática escolar que possibilitam a formação de opinião dos discentes. Nesse sentido, a fim de elencar elementos, foram observadas e mediadas aulas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio na cidade de Ivoti. Os responsáveis pela prática foram os estudantes da turma: Laboratório de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa do Instituto Superior de Educação Ivoti.

Durante a elaboração e mediação das aulas, foram destacadas estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico ou argumentativo. Sendo assim, observa-se que a prática escolar é essencial para a formação de opinião, que pode ser estimulada por diferentes fatores, dentre eles: escuta, criticidade e diálogo.

A partir disso, baseado na BNCC e autores como o Paulo Freire, destaca-se que o desenvolvimento da autonomia e reflexão é necessário para as aulas que

devem atender às competências gerais e específicas propostas pelo documento, com o intuito de formar cidadãos competentes para a vida em sociedade e mercado de trabalho, imersos em uma esfera de individualidade e relações líquidas. As Neurociências são protagonistas, a juventude é estimulada a partir da compreensão de fatores como a atenção, o que pode ocorrer partir de ferramentas interativas e colaborativas.

Outrossim, entende-se a observação das aulas, o eco das vozes dos jovens uma maneira de se avaliar as aulas e as práticas utilizadas. Considera-se a cultura digital e a percepção de que o aluno está inserido em uma sociedade dinâmica, unidades importantes para a boa participação dos discentes, além da construção significativa de conhecimentos. São atividades como: utilizar músicas atuais para contextualizar conteúdos; formação de grupos, momentos de análise de textos ou situações; provocação com questionamentos que aceitam apenas o sim e não o porquê; utilização de meios digitais como ferramenta para obterem argumentos fundamentados, além de apresentar as fontes em que foi pesquisado.

Em suma, nota-se grande influência dos docentes na prática escolar com escuta, diálogo e criticidade. O planejamento crítico, que exige diferentes competências do autor, permite que a aula seja elaborada de maneira coerente. Elementos como a música de Jorge Ben Jor e a aprendizagem por estações apresentam aos discentes momentos enriquecedores de remodelação de opiniões, internalizados com bons argumentos a partir de um repertório cultural adquirido durante as aulas. Além disso, entende-se como ponto de partida para outras reflexões acerca da educação e a criticidade.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, S. Protagonismo discente: uma prática desafiadora e inovadora na educação básica. **Brasil Escola**, 20 ago. 2021. [Visualizar item](#)
- BAPTISTA, D. M. Informação voltada para a formação de opinião: uma revisão da literatura. **Informação & Sociedade: Estudos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2001. [Visualizar item](#)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. [Visualizar item](#)
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. [Visualizar item](#)
- CAMPOS, A. L. A. *et al.* A interdisciplinaridade segundo Edgar Morin e Alzira Lobo de Arruda Campos. **Unifal em Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 93-107, abr. 2018. [Visualizar item](#)
- COELHO, L.; MAIA, R. Apenas 75,5% dos jovens mais pobres não têm acesso ao ensino médio. **CNN Brasil**, São Paulo, 23 ago. 2021. [Visualizar item](#)
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- EDUCAÇÃO para as competências por Philippe Perrenoud. **Portal Educação**, 14 fev. 2022. [Visualizar item](#)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

MENEZES, T. Zygmunt Bauman: pensamentos profundos num mundo líquido. **Super Interessante**, São Paulo, 20 jan. 2021. [Visualizar item](#)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RETIERI, R. P. Resenha: HAN, B.-C. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 42, n. 4, p. 223-226, out./dez. 2019. [Visualizar item](#)

SASSAKI, C. Para uma aula diferente, aposte na rotação por Estações de Aprendizagem. **Nova Escola**, São Paulo, 21 out. 2016. [Visualizar item](#)

SERRANO, G. O papel da escola na formação do cidadão. **Brasil Escola**, 2018. [Visualizar item](#)

Recebido em: 15/04/2022
Aceito em: 01/05/2022



A HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA E AS IDENTIDADES HOMOSSEXUAIS DOCENTES

SCHOOL HETERONORMATIVITY AND TEACHERS' HOMOSEXUAL IDENTITIES

Vanessa Daniela Weber¹
Daniel Luciano Gevehr²
Ailim Schwambach³

Resumo: Analisam-se as diferentes identidades docentes homossexuais, no contexto escolar, refletindo sobre o cotidiano da docência. Busca-se compreender como ocorrem as relações de interação entre o corpo docente e discente, analisando se estes professores sofrem preconceito devido a sua identidade de gênero, bem como investigar as experiências destes e sua aceitação no ambiente no qual atuam. O estudo teve como recorte espacial a região Metropolitana de Porto Alegre e, a partir das falas dos respondentes, realizou-se uma análise sobre os elementos que constituem o universo social e cultural no qual estão inseridos a escola, os docentes e os discentes e no qual ainda prevalece a visão de uma sociedade que prioriza a heteronormatividade. Analisar as vivências desses docentes, por meio das entrevistas, possibilitou repensar o quanto é importante trazer esta temática nas escolas. Abordar esses discursos, no contexto escolar é fundamental para que se possa atacar, de frente, o preconceito, cessar as piadas maldosas e a utilização de adjetivos absolutamente depreciativos, como bicha, viado, frango, marica ou baitola, e reconhecer que estes sujeitos têm direitos e que precisam ser respeitados, numa relação de equidade. Evidencia-se, através da pesquisa, a importância que a escola exerce diante destas questões, ou seja, é necessário que se busque trabalhar e dar visibilidade à diversidade. É preciso fortalecer as propostas de educação, para o respeito à diversidade, no ambiente escolar, criando condições e estratégias adequadas para esse exercício. Trazer essa contextualização para o ambiente escolar contribui para a diminuição das diferenças, mostrando que cada ser é único e singular. Não basta somente estabelecer diálogos entre os diferentes, é necessário mudar estruturas, capazes de enfrentar a desigualdade e a injustiça, quanto à questão de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Homossexualidade. Professor. Contexto escolar.

¹ Licenciada em Pedagogia (ISEI). Email: nessaivoti@hotmail.com

² Doutor em História (Unisinos). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR - FACCAT). Email: danielgevehr@hotmail.com

³ Doutora em Ciências pela UFRGS. Professora no Instituto Superior Ivoti.
E-mail: ailim.schwambach@institutoivoti.com.br

Abstract: The different identities of homosexual teachers in the school context are analyzed, reflecting on the teaching routine. It seeks to understand how the relationships of interaction between faculty and students occur, analyzing if these teachers suffer prejudice due to their gender identity, as well as investigate their experiences, and their acceptance in the environment in which they operate. The study had as a spatial cut, the Porto Alegre Metropolitan Region, and from the respondents' statements, an analysis was made about the elements that constitute the social and cultural universe, in which the school, the teachers and the students are inserted. In which the view of a society that prioritizes heteronormativity still prevails. Analyzing the experiences of these teachers, through interviews, made it possible to rethink how important it is to bring this theme to schools. Addressing these speeches, in the school context, is fundamental so that prejudice can be attacked head on, cease the malicious jokes and the use of absolutely derogatory adjectives, *bicha*, *viado*, *frango*, *marica* ou *baitola*, and recognize that these subjects they have rights and they need to be respected, in a relationship of equity. It is evident, through research, the importance that the school exercises, in the face of these issues, that is, it is necessary that it seeks to work and give visibility to diversity. It is necessary to strengthen education proposals, in order to respect diversity, in the school environment, creating appropriate conditions and strategies for this exercise. Bringing this context to the school environment contributes to reducing differences, showing that each being is unique and singular. It is not enough just to establish dialogues between the different, it is necessary to change structures, capable of facing inequality and injustice, regarding the issue of gender and sexuality.

Keywords: Homosexuality. Teacher. School context.

1 INTRODUÇÃO

Já dizia o poeta italiano Pier Paolo Pasolini que o tabu da homossexualidade é um dos mais sólidos ferrolhos morais das sociedades pós-industriais, com base em novos e velhos argumentos. Além de ser inútil para a reprodução da espécie, a prática homossexual solaparia a família. (TREVISAN, 2018, p. 17).

A luta pela igualdade e a garantia de um bom convívio entre as diferentes culturas e grupos humanos tem sido uma questão cada vez mais relevante, em todo o mundo. No Brasil, sabe-se que tanto o poder público, quanto a sociedade, vêm batalhando para combater o preconceito e diferença, respeitando as múltiplas diversidades em que se configura a população.

A pesquisa apresentada embasou-se nos conceitos de identidade e diferença, na historicidade das novas

concepções das identidades sexuais e de gêneros e, principalmente, em considerações constituídas pela teoria queer. Essa teoria pós-estruturalista propõe-nos refletir sobre as diferentes identidades que se estabelecem, a partir das diferentes manifestações das sexualidades e dos gêneros. Segundo Louro (2004, p. 64), questionar o binarismo heterossexualidade / homossexualidade é um dos elementos fundamentais da teoria queer, porém não somente enfatizar as identidades homossexuais, é necessário enxergar, refletir e entender o âmbito em que todas as identidades (sexuais, gêneros, raciais, classes) são constituídas.

Devido a importância que essa temática adquiriu na sociedade, questiona-se sobre como se dá o processo de interação professor/a na escola. Como ocorrem as relações destes indivíduos com os colegas-professores/as, alunos/as e direção escolar? Suas identidades são

veladas ou reveladas? A escola é espaço para a diversidade? A partir destes questionamentos busca-se compreender como ocorrem essas vivências do/a professor/a homossexual na instituição educacional.

O termo homossexual, conforme Guimarães (2009, p.555), difundiu-se a partir de 1869, com o jornalista e poeta Karl-Maria Kertben nascido em Viena, na Áustria. O termo vem do grego *homos* que significa semelhante, o mesmo e do latim *sexus* (“sexo”), sendo assim homossexual está relacionada com a identidade sexual do indivíduo que sente atração física e / ou emocional por ser do mesmo sexo ou gênero.

No entanto, outros termos inapropriados foram adotados e, através dos quais, a sociedade associa com o homossexual: sodomia, desvio, doença, pecado nefando, crime contra a natureza etc. Todas essas relações sociais resultam em inúmeros preconceitos, que ainda hoje continuam fortemente visíveis na cultura brasileira. É preciso compreender que se vive em uma sociedade que se constitui através de culturas, mitos e religiões.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas no século XX, que fundamentam as distinções relacionadas ao sexo biológico (do nascimento). Este movimento surge em função da desigualdade de poder, entre homens e mulheres. Segundo as feministas, o que importava na perspectiva das relações de gênero era discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens (BUTLER, 2010).

É preciso lembrar que o termo gênero vem do Latim *genus*, que significa nascimento, família, tipo. Tradicionalmente o termo é utilizado como uma compreensão gramatical de palavras, subdividindo entre masculino, feminino e neutro. Na origem grega, *genus* e *geneã* referiam-se a sexo e apenas no século XV esta ligação passou a ser colocada, isto é, o

termo gênero passou a ser sinônimo de sexo biológico das pessoas. Já na medida em que aproximamos a discussão do campo da educação, percebe-se que, segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), formulado pelo MEC, o conceito de gênero:

[...] diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. (BRASIL, 2000, p. 321).

Evidencia-se a ideia de que a sexualidade é algo biológico e que a masculinidade e feminilidade são pura expressão da natureza. No entanto, a utilização do gênero exige conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais, entender como são desempenhados pelas culturas e sociedades nas relações entre homens e mulheres. Desta forma, Louro (2000, p. 62) destaca que a identidade de gênero se vincula à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos. A identidade sexual está relacionada, formalmente, à maneira com que os indivíduos experienciam seus desejos corporais.

Entende-se que a escola é a instituição de quebra de paradigmas, mas também pode reproduzir modelos de vida a serem seguidos. As instituições de ensino são ambientes privilegiados e é, nesse contexto, que se devem quebrar o preconceito e a discriminação. É nessas instituições de ensino que se constroem novas experiências de vida através da interação, aprendendo a viver em um contexto educativo e coletivo, relacionando-se e exercitando sua capacidade de estabelecer múltiplas relações (LOURO, 1999).

O Princípio Constitucional da Igualdade não admite que exista a desigualdade, de qualquer natureza, aos

homossexuais. Porém, na maioria das vezes, o preconceito vem de uma compreensão mal idealizada, no entendimento dos indivíduos. Segundo Santos (2012, p. 3), a homofobia ainda permanece, porque muitas vezes os indivíduos não têm conhecimento a respeito da sexualidade.

Ainda que existam pessoas que se posicionam contra os homossexuais, há um programa chamado “Brasil sem homofobia”, lançado em 2004, em que foi elaborado a não discriminação (LÁZARO, 2004). Portanto o programa “Brasil sem Homofobia” desenvolve um conjunto de ações destinadas a viabilizar o respeito à diversidade sexual e ao combate de inúmeras formas ao rompimento dos direitos humanos LGBT. Assim um dos principais benefícios do Programa é definir diretrizes que possam apontar a situação do homossexual, vítimas da homofobia em todos os seus espaços.

A pesquisa privilegiou a análise dos professores homossexuais, no contexto escolar, assim investigando suas vivências, dificuldades, o que sentem e o que sugerem sobre a temática, no âmbito da escola de educação básica. Desta forma, se buscou dar voz aos protagonistas deste processo, dando espaço ao seu lugar de fala.

2 EM BUSCA DOS LUGARES DE FALA: OS PERCURSOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados, de forma intencional, de acordo com os critérios da temática. Primeiramente, a investigação realizou-se com seis professores/as homossexuais, que possuem experiência em escolas de ensino básico, em municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre. Antes da entrega do instrumento de pesquisa aos participantes, foi realizado contato com os sujeitos, para explicar o objetivo dela e obter a permissão da aplicação do questionário e da entrevista. Abaixo, apresenta-se a

identificação dos entrevistados:

Quadro 1 - Apresentação do grupo de pesquisa

	Município	Gênero	Idade
Docente 1	Sapiranga	Feminino	20 a 25
Docente 2	São Leopoldo	Masculino	35 a 40
Docente 3	Lindolfo Collor	Masculino	33 a 38
Docente 4	Ivoti/Bento Gonçalves	Masculino	25 a 30
Docente 5	Porto Alegre	Feminino	30 a 35
Docente 6	Novo Hamburgo	Masculino	25 a 30

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

Para a construção do questionário, foram elaboradas perguntas sobre sua identidade de gênero, questionando-se sua percepção se a instituição, onde os professores atuam, aceita ou tolera as diferentes identidades de gênero do corpo docente e discente. O questionário semiestruturado continha quatro perguntas, direcionadas para os/as professores/as que atuam na Educação Básica. O mesmo questionário foi enviado aos participantes, por e-mail, para que esses pudessem responder, de acordo com sua disponibilidade, assim deixando-os confortáveis para refletirem sobre as questões propostas. Contudo, também foi realizada a entrevista com os participantes que se disponibilizaram, a fim de compreender melhor a sua atuação, no contexto no qual estão inseridos, tanto na instituição, como no convívio social.

Os procedimentos de coleta de dados aconteceram entre os meses de agosto de 2018 e abril de 2019. Para a análise de dados se fez necessário refletir, de forma mais ampla e crítica, à luz das teorias sobre gênero, que permitiram relacionar o conteúdo presente nas respostas dos questionários, estabelecendo comparações entre a literatura existente sobre o tema e as proposições trazidas pelos professores entrevistados. Cabe salientar que os nomes fictícios não têm nenhuma relação com os nomes verdadeiros dos pesquisados. Sendo assim, serão usados

os seguintes codinomes: professor 1, docente 2, docente 3, docente 4, docente 5 e docente 6.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, ou seja, o questionário contendo quatro perguntas, direcionadas a seis professores do ensino básico. Do total distribuído, todos os questionários retornaram e esses foram considerados na análise de dados desta pesquisa. A análise dos dados resultou nas categorias que se apresentam a seguir.

As informações são resultado da análise das respostas dos questionários que foram aplicados a seis professores que atuam no ensino básico. O recorte espacial da pesquisa procurou dar voz a professores, localizados em cidades e contextos sociais e culturais diversos, permitindo, com isso, uma amostra que privilegiasse diferentes cenários e perspectivas, dentro de uma mesma região, que é a Região Metropolitana de Porto Alegre.

Quadro 2 - Perfil dos Docentes entrevistados

Docentes	Perfil
Docente 1	Licenciado em Música
Docente 2	Licenciado em Ciências Biológicas
Docente 3	Licenciado em História
Docente 4	Licenciado em Matemática, Tecnologia em Linguística, Licenciatura em Física, Tecnologia em Análise e Des. de Sistemas, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, Licenciatura em Ciências
Docente 5	Licenciado em Ciências Biológicas
Docente 6	Licenciado Letras Português e Alemão

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

A escola possui, via de regra, uma direção e coordenação pedagógica e essas buscam auxiliar seus docentes, de

maneira que possam deixá-los seguros e confiantes, para exercerem seu trabalho com os discentes. Diante disso, buscou-se analisar, de forma crítica, o olhar destes docentes em relação ao seu espaço de trabalho. Sendo assim, questionou-se, na visão dos entrevistados, se a instituição na qual atuam aceita ou tolera as diferentes identidades de gênero do corpo discente e docente. Sobre esta questão, o Docente 1 afirma que “em todas as escolas onde trabalho, nunca sofri nenhum tipo de preconceito, nem nada parecido com intolerância vindo da direção, ou colegas e professores”. Do mesmo modo, o Docente 2 destaca que:

“[...] percebo, que a escola dialoga e trabalha em alguns momentos sobre identidades e sexualidades, entretanto esta aceitação ainda não é completamente declarada. Por exemplo, quando tivemos algumas alunas transgênero na EJA, a escola não aproveitou o momento para avançar debates sobre reconhecimento de diferenças, as alunas foram reconhecidas como mulheres cisgênero e tratadas como tal. Quanto a docentes, o discurso é de aceitação, infelizmente não vivenciamos esta prática.”

Nesta afirmação, pode-se considerar que a escola tem se empenhado, para amenizar essas desigualdades, porém ainda não está totalmente aberta à aceitação das diferentes identidades de gênero. Entendemos que a escola é um espaço que deva favorecer a construção da autonomia e criticidade, não somente dos seus alunos, mas de todos que constituem este ambiente, para que, dessa forma, se consiga refletir sobre a igualdade de gênero no ambiente escolar, na perspectiva proposta por Seffner e Picchetti, (2016, p.66), para quem “a escola educa para a vida no espaço público, local onde o respeito pela diversidade – por vezes nomeado como tolerância – deve ser a regra.”

Já na entrevista com o docente 3 e docente 4 percebeu-se que esta questão,

de aceitar ou tolerar, está bem esclarecida. Quando questionado sobre, se a instituição onde atua aceita ou tolera as diferentes identidades de gênero, o docente 3 afirma que: *“Tolera. Vivemos em uma sociedade extremamente preconceituosa. Entre o corpo docente, por muitas vezes, já percebi um preconceito velado. Entre os adolescentes e suas descobertas também percebo certa intolerância em determinadas situações.”*

Neste caso, percebe-se através da afirmação que existem resquícios de preconceito quanto à identidade de gênero, tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes. Diante desta situação, é pertinente que a escola promova discussões e reflexões sobre a sexualidade, visando a combater práticas de preconceitos no espaço escolar. Fica ainda mais evidente que abordar estas questões no âmbito escolar é de suma importância para a prática de ações voltadas à diversidade.

Felizmente, não se pode afirmar que a totalidade dos docentes não são aceitos/tolerados nas instituições. Há também aqueles que têm uma visão positiva, em relação a sua identidade, no ambiente em que atua, como mostra o docente 4, para quem:

“Em ambas as instituições que atuo, por se tratarem de ambientes onde a heterogeneidade é evidente as relações constituídas aparentemente são dotadas de aceitação e de respeito por parte das pessoas que constituem esse ambiente. Em uma delas há inclusive grupos de pesquisa relacionados a identidade e relações de gênero. Grupos estes responsáveis pela discussão e mobilização quanto a conscientização sobre a sexualidade, identidades e relações de gênero.”

Refletindo sobre o conteúdo trazido pelo docente acima, percebe-se que algumas instituições estão mais abertas – ou conscientes – para esta questão e demonstram boas práticas, trazendo discussões acerca deste assunto, tanto

para os docentes, como para os discentes. Essas ações contribuem, de forma positiva, para a sociedade. Fica evidente que há uma preocupação quanto ao preconceito e à desigualdade que esses profissionais vivenciam na sociedade. Na mesma linha de pensamento, o Docente 6 descreve que *“a escola mostra-se bem aberta, tolerante e respeitosa! Nunca houve casos de retaliação a professores ou alunos ou situações constrangedoras devido a sua orientação sexual.”*

Quadro 3 - Questão 1 A instituição onde você atua, aceita ou tolera as diferentes identidades de gênero do corpo docente e discente?

Postura da escola	Comentários
Aceita	<i>“Nunca sofri nenhum tipo de preconceito, nem nada parecido com intolerância vindo da direção, ou colegas professores.”</i>
Tolera	<i>“Percebo que a escola dialoga e trabalha em alguns momentos sobre identidade e sexualidade, entretanto esta aceitação ainda não está completamente declarada.”</i>
Tolera	<i>“Entre o corpo docente, por muitas vezes, já percebi um preconceito velado.”</i>
Aceita	<i>“São dotadas de aceitação e respeito por partes das pessoas que constituem esse ambiente.”</i>
Tolera	Não comentou.
Aceita	<i>“A escola mostra-se bem aberta, tolerante e respeitosa!”</i>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

Quando questionados sobre a segurança do professor em responder aos alunos, perguntas relacionadas à sua identidade de gênero, o Docente 1 descreve que não tem, porque trabalha diretamente com projetos, nos quais os discentes naturalmente podem ser afastados pelos pais/responsáveis. Entretanto, a Docente 1 destaca que, por parte das crianças, não identificou mal algum, quando se abordam questões referentes à homossexualidade, porém, em narrativas das crianças

sobre seus pais/responsáveis, fica evidente que ainda existe muito preconceito e medo, e que a presença de um professor homossexual possa influenciar seus estudantes. Em sentido contrário ao que o docente anterior relatou, o Docente 6 declarou que:

“Sinto-me seguro e tranquilo para responder questões relacionada ao tema de uma forma geral e ampla. Embora haja uma grande diferença entre identidade de gênero e orientação sexual, é importante que o professor sinta-se seguro para falar sobre o tema. Se tratando da minha própria orientação sexual, não vejo necessidade de abordar o tema em aula, pois trata-se da vida particular. Como professor sinto-me na obrigação de abordar tanto questões relacionadas a identidade de gênero quanto as ligadas à orientação sexual, quando trazido pelos alunos para aula, a fim de sanar as dúvidas das questões apresentadas.”

Percebe-se, claramente, que o docente se mostra flexível e acessível quanto a estas questões. Estar aberto a essas discussões e questionamentos promove um maior entendimento aos alunos, de maneira que os docentes possam desconstruir ideologias que estão pré-estabelecidas. Nessa mesma linha de pensamento, o Docente 2 destaca que tem propriedade para abordar sobre sua identidade e destaca que, em suas aulas na EJA (Educação de Jovens e Adultos), é comum falar sobre homossexualidade e, conseqüentemente, de identidades de gênero. Entretanto, o docente pondera que, com alunos mais novos, não se sente seguro, por não ter convicção de que está transmitindo, de forma apropriada, para aquela faixa etária, o conhecimento sobre o tema e, sendo assim, busca ser mais cauteloso com as respostas. Já o Docente 3 declara que:

“Todos sabem que sou homossexual e tenho um parceiro. Creio que se torne cada dia mais natural no meu âmbito profissional. Já leciono há 6 anos nesta mesma escola, e com o passar do tempo, eu fiz com o tema homossexualidade deixasse de ser tabu. Falo com os alunos sobre isso como algo que é super normal dentro da sociedade atual, apesar do

preconceito ainda existente e que precisa ser superado.”

Ao analisar esta resposta, na qual o docente afirma que toda a comunidade tem conhecimento sobre sua identidade de gênero e, inclusive sobre sua conjugalidade, torna-se claro que, de acordo com o professor, não basta somente transmitir conhecimentos teóricos, derivados de estudos interdisciplinares sobre gênero e sexualidade, com o objetivo de superar o preconceito e discriminação na escola. É imprescindível ir além, abrir espaços nas instituições para questionar os sentimentos, as dificuldades e os julgamentos que abordam esta temática.

Na fala do docente, fica clara a ideia de que o ele ocupa um lugar de fala, ou seja, o fato dele se assumir publicamente, em relação à sua identidade de gênero, o coloca na posição de falar sobre si, expondo parte de suas experiências de vida e, ocupando, portanto, um lugar de fala própria. Situações nas quais se percebe preconceito ou desconhecimento sobre a questão da diversidade de gênero – por parte dos próprios docentes – ficam claras na fala do Docente 3, que possui um relacionamento homossexual e que se refere ao seu companheiro como um “parceiro”. Percebe-se aqui a possibilidade de haver um certo preconceito no uso desta palavra, em detrimento ao uso da nomenclatura utilizada em matrimônios héteros, tais como: marido, esposo, namorado, etc. Na tentativa de desconstruir esses preceitos, de caráter heteronormativo, o Docente 4 declara que:

“Em diversos momentos a discussão envolvem esse tema vem à tona. Principalmente em alunos com menor idade onde a curiosidade é bastante aguçada. Por conhecer o assunto e ser plenamente decidido. Em relação a minha identidade sexual/gênero é tranquilo a retirada das dúvidas que eles manifestam. Logicamente as conversas giram em torno de assuntos de maneira geral envolvendo tal tema. As respostas dadas a tais questionamentos sempre são com o intuito de conscientizar os alunos e desconstruir ideias, atitudes e posicionamentos não favoráveis.”

Fica evidente que os alunos apresentam curiosidade sobre o assunto. Nessa

perspectiva, para este professor, que é homossexual assumido em seu ambiente de trabalho, fica mais fácil a convivência e, portanto, falar sobre esta questão. O Docente 5, por sua vez, declarou somente que se sente seguro, tranquilo em relação a perguntas relacionadas a sua identidade de gênero, não trazendo maiores informações sobre o tema em questão.

Quadro 4 - Questão 2 - Você se sente seguro, tranquilo para responder aos alunos, perguntas relacionadas a sua identidade de gênero?

Postura do Docente		Comentários
Docente 1	Não	<i>"A maioria das crianças não vê mal algum em relação à homossexualidade, porém em relatos das mesmas sobre seus responsáveis vejo que ainda existe muito preconceito e medo de algum tipo de influência."</i>
Docente 2	Sim	<i>"Com certeza, e me sinto autorizado em falar abertamente, pois sou professor de ciências."</i>
Docente 3	Sim	<i>"Falo com meus alunos sobre isso como algo que é supernormal."</i>
Docente 4	Sim	<i>"Por conhecer o assunto e ser plenamente decidido em relação a minha identidade sexual/gênero é tranquilo a retirada das dúvidas que eles manifestam."</i>
Docente 5	Sim	Não comentou.
Docente 6	Sim	<i>"Sinto-me seguro e tranquilo para responder questões relacionadas ao tema de uma forma geral e ampla."</i>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

Um dos aspectos principais da investigação busca refletir sobre o fato e as circunstâncias nas quais os docentes já vivenciaram algum tipo de preconceito, em relação a sua identidade de gênero no ambiente onde atuam. O Docente 1 e o Docente 6 relatam que não vivenciaram nenhum tipo de preconceito, por não falarem sobre sua vida pessoal. Porém o Docente 1 ressalta que, apesar das evidências quanto a sua aparência, os

colegas sempre a respeitaram, não havendo distinção em relação a sua pessoa. Diferente do Docente 2, que destaca que já vivenciou, através de insultos indiretos, por parte de alguns pais, depois de um desentendimento relacionado ao rendimento escolar de seus filhos. Situação semelhante é trazida na fala do Docente 3, que enfatiza que:

"No começo da carreira profissional sofri bastante. Fiz acompanhamento psicológico, algo que me ajudou a superar alguns traumas. Com o passar do tempo deixei de dar ouvidos a comentários maldosos e preconceituosos. Hoje levo tudo na esportiva. O maior prazer do preconceituoso é ferir o agredido, mas quando percebo que aquilo não o abala, ele para. A auto-aceitação e um posicionamento firme perante a sociedade são as melhores armas contra o preconceito."

Percebe-se, de forma clara e objetiva, que estes professores experienciaram atitudes discriminatórias homofóbicas, no âmbito profissional. Conforme o relato do docente 3, ao ingressar na carreira, enfrentou diversos obstáculos, para os quais necessitou de ajuda profissional para superar estas dificuldades. Verifica-se, através dos dados da pesquisa, que enquanto um professor não sofreu diretamente com algum tipo de discriminação, os Docentes 2 e 3 tiveram dificuldade em enfrentar situações de preconceito no contexto escolar.

O Docente 4 pondera que vivenciou somente uma atitude de preconceito, em uma discussão com um discente. Esse relata que, ao solicitar que o estudante participasse da sua aula, esse se irritou e utilizou o termo "baitola", como forma de revide à atitude do professor. Porém o docente destaca que, ao longo dos seis anos de exercício do magistério, essa foi a única circunstância na qual sofreu algum ataque verbal, de cunho homofóbico. Ainda, em relação aos comentários e expressões de cunho homofóbico, o Docente 5 relata que presenciou outro momento de constrangimento, porém este vivenciado por uma aluna, lésbica, que sofreu insultos vindo de uma professora, colega sua. Refletindo sobre essa fala, percebe-se que, nas crenças institucionalizadas, há um único modo autêntico de viver as masculinidades e

feminilidades e uma única forma “padrão” de expressar-se sexualmente, ou seja, a heterossexual vem fazendo com que os indivíduos não se enquadrem nessa representação. Ou seja, o próprio professor, ao classificar a aluna como “lésbica”, atribui a este aspecto a origem do enfrentamento entre ele e a aluna.

Quadro 5 - Questão 3 - Você já vivenciou algum tipo de preconceito em relação a sua identidade de gênero no ambiente escolar? Descreva o ocorrido, caso tenha vivenciado

Postura do Docente		Comentários
Docente 1	Não	<i>“[...] apesar de evidente pela minha aparência, e os colegas sempre me respeitaram e nunca houve trato diferente para a minha pessoa.”</i>
Docente 2	Sim	<i>“[...] através de insultos indiretos realizados por alguns pais [...]”.</i>
Docente 3	Sim	<i>“No começo da carreira profissional fiz acompanhamento psicológico, algo que me ajudou a superar alguns traumas.”</i>
Docente 4	Sim	<i>“[...] ao pedir para que o estudante realizasse e participasse da aula, o mesmo se alterou e utilizou o termo “baitola” como forma de represália a minha atitude.”</i>
Docente 5	Sim	<i>“[...] comentários pelos professores[...]”.</i>
Docente 6	Não	<i>“Nunca vivenciei algum tipo de situação constrangedora e preconceituosa devido a minha orientação sexual.”</i>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

Não restam dúvidas de que o ambiente escolar deve proporcionar a construção de criticidade e autonomia nos docentes, discentes e todos que compõem o espaço escolar. Partindo desta ideia, os docentes foram questionados sobre como se poderia abordar a temática das diferentes identidades de gênero na escola. Em resposta a esta questão, o Docente 1 declara:

“Acredito que deveria existir um trabalho mais forte sobre o assunto no ambiente escolar, é visto que os alunos entre si praticam bullying com as crianças LGBT. Muito disso vem de casa, onde os pais ensinam o certo é somente tradicional, e que o restante deve ser repudiado. A solução talvez, seria abordar mais o assunto com as crianças, mostrar que não somente o tradicional merece respeito, e que o LGTB é comum e não tem nada de errado, e pedir para que repassem aos pais em casa.”

No trecho acima, percebe-se que existe uma preocupação quanto às discussões de temáticas referentes à diversidade sexual, sendo notório que não somente os professores sofrem com a desigualdade social, mas também os alunos da escola. Como exposto, o preconceito, muitas vezes, tem origem na própria formação familiar, cabendo à escola desconstruir a ideia de classificar os sujeitos pela classe social, etnia ou gênero. É preciso lembrar que a escola tem uma função importante no processo de conscientização, como menciona o docente 2:

“[...] a escola precisa reavaliar como está reproduzindo as questões de gênero dentro de sua estrutura e de seu currículo, desde as filas na entrada separada por gênero, passando pelas atividades práticas na aula de educação física, até o conteúdo abordado pelos professores nas aulas teóricas.”

Considerando que a escola é, também, um espaço de reprodução da sociedade, faz-se necessário repensar como a temática pode ser abordada neste contexto. Este caminho se busca através da desconstrução, no que se refere às identidades sobre meninos de meninas, a separação das brincadeiras e os conteúdos por gênero e a delimitação de espaços, ou seja, a quebra de um padrão pré-estabelecido. Esse conjunto de ações, no sentido da desconstrução de modelos pautados pela heteronormatividade, se percebe na análise trazida pelo docente 3, que afirma que:

“[...] precisa ser feito um trabalho bem intenso com os próprios professores. O ser humano, de maneira geral, ainda não está preparado com aquilo que foge das “normas” tradicionais da

sociedade vigente. Cria-se um discurso de que preconceito não existe. Mas ele está introjetado dentro de muitos profissionais da Educação. Vejo que será um processo lento e gradativo para a própria escola seja um local efetivo de discussão de identidade de gênero. Como fazer isso? Disseminando discursos de paz, fraternidade, igualdade, respeito e tolerância ao próximo. Porque todos somos um. Todos somos humanos.”

Diante dessa situação, impõe-se a necessidade do professor de buscar informações sobre o tema, de modo a esclarecer para ele próprio a questão. Deve-se criar um espaço para discussão, dialogando sobre a identidade de gênero, discutindo o assunto abertamente, sendo essa a melhor maneira de eliminar o preconceito do espaço escolar. Promover discursos e práticas que tragam entendimentos mais aprofundados sobre esta questão, mobilizando-se, como um todo, para discutir atitudes, suas culturas, práticas em relação a que é diferente dos padrões a que estamos acostumados a viver.

Não se deve silenciar sobre esta questão, nem mesmo omitir casos de violência, gerados por práticas de preconceito de gênero. A partir desta perspectiva, resgatam-se a igualdade e o respeito uns pelos outros, como bem expõe o Docente 4:

“[...] Rodas de conversa com militantes do movimento LGBTQ, falar de profissionais da saúde, trabalhos envolvendo por exemplo estatísticas sobre a violência contra a população LGBTQ, realizar um projeto de conscientização junto aos estudantes para serem difundidas a outras pessoas no sentido de informação, fomentar a discussão sobre o mal que qualquer tipo de preconceito pode acarretar a vida de quem sofre tal atitude. Uso de mídias sociais e a forma como elas podem disseminar relações de ódio a população LGTBQ e estabelecer uma discussão mais próxima com a família dos estudantes sobre o tema.”

Essas contribuições abordadas no espaço escolar são fundamentais para o exercício da reflexão. Contudo, serão muito mais significativas se as famílias, também, forem instigadas a participar sobre a discussão.

Deste modo, trazer estas possibilidades de promover maior entendimento e esclarecimento sobre o assunto, cultiva a paz, a igualdade e, acima de tudo, o respeito ao próximo. Desenvolver projetos sobre o tema em questão contribui para desconstruir a homofobia no cotidiano escolar, mostrando as dificuldades que o preconceito pode provocar na vida de quem sofre, como demonstra o docente 6, que denuncia:

“As questões relacionadas à identidade de gênero são amplas e complexas. É necessário um planejamento profundo e muita maturidade para trabalhar a questão. A sala de aula e a escola são ambientes capazes de proporcionar um debate que abranjam diferentes perspectivas. Acredito que projetos interdisciplinares entre disciplinas que de alguma forma passem por esse tema seja uma boa maneira de abordar a temática com adolescentes.”

A narrativa deixa transparecer o quão é importante o docente estar preparado para abordar o assunto, buscando o maior número de informações a respeito. Desta maneira, a escola deve possibilitar espaços para se trabalhar essas questões, desempenhando um papel crucial na construção dos indivíduos. A escola necessita propor ações para a formação dos docentes, em relação às técnicas didáticas, preparando o professor para que esteja apto a sanar dúvidas e curiosidades dos discentes.

Quadro 6 - Questão 4: Na sua opinião, de que forma poderia ser abordado a temática nas escolas?

	Comentários
Docente 1	<i>“[...] deveria existir um trabalho mais forte sobre o assunto no ambiente escolar, é visto que os alunos entre si praticam muito bullying com as crianças LGTB”.</i>
Docente 2	<i>“[...] desde as filas na entrada separadas por gênero, passando pelas atividades práticas na aula de educação física, até o conteúdo abordado pelos professores nas aulas teórica”.</i>
Docente 3	<i>“[...] disseminando discursos de paz, fraternidade, igualdade, respeito e tolerância ao próximo”.</i>

Docente 4	<i>“Rodas de conversa com militantes do movimento LGBTQ. Realizar um projeto de conscientização junto aos estudantes [...]”.</i>
Docente 5	<i>“É muito importante também mostrar o que é preconceito e o que é “brincadeira [...]”.</i>
Docente 6	<i>“É necessário um planejamento profundo e muita maturidade para trabalhar a questão”.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

A inquietação que constitui essa relação entre o docente homossexual e o corpo docente da escola e, compreender como é visto, dentro deste contexto, pressupõe um rigoroso processo de questionamentos e reflexões durante o processo de investigação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente, a partir da discussão realizada, que nem todos os docentes são aceitos no espaço em que atuam. De alguma forma, vivenciaram algum tipo de preconceito, vindo por alunos, pais e/ou colegas. Diante destes fatos, podemos constatar que o espaço escolar necessita preparação para a inclusão de diferentes identidades.

A escola não é somente um lugar onde se aprendem letras e números, mas também deve promover cidadania. Deve ser espaço democrático e inclusivo, onde todos aprendem que é possível conviver com as diferenças. Para os docentes, falar sobre sua identidade não lhe traz constrangimento, porque, conforme eles próprios afirmam, sua identidade não é ocultada perante a comunidade escolar ou na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

[Visualizar item](#)

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DIÁLOGOS entre Michel Foucault e Judith Butler para pensar sexualidade, gênero e identidade. **Philocultura**, 23 out. 2016. [Visualizar item](#)

GUIMARÃES, A. F. P. O desafio histórico de "tornar-se um homem homossexual": um exercício de construção de identidades. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 553-567, 2009. [Visualizar item](#)

LÁZARO, A. L. F. **Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. [Visualizar item](#)

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes. 1999.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: América, 2004.

SANTOS, V. Homossexualidade no ambiente escolar. **Ensino de Sociologia em Debate**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

[Visualizar item](#)

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2016. [Visualizar item](#)

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Recebido em: 28/04/2022

Aceito em: 10/05/2022



ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: os desafios da gestão na relação trabalho-educação

HIGH SCHOOL AND PROFESSIONAL TRAINING: management challenges in the work-education relation

Thiago Moreira Safadi¹

Elisângela de Souza Miranda Muynarsk²

Resumo: O objetivo desse trabalho foi analisar a significação do ensino profissional no Ensino Médio contida na reforma educacional em curso. Uma análise sobre a configuração espacial de diferentes atores sociais constituintes do ambiente escolar do ensino médio técnico na região metropolitana de Porto Alegre, RS, foi realizada a partir da estruturação dos dados em um Sistema de Informações Geográficas - SIGs. Os resultados indicam a ausência de unidades escolares com oferta de cursos técnicos de formação profissionalizante consoantes às realidades industriais próximas aos seus territórios.

Palavras-chave: Currículo. Planejamento. Projeto político pedagógico. Sistemas de informação geográfica. Desenvolvimento espacial.

Abstract: The aim of this study was to analyze the meaning of the High School vocational education within the ongoing educational reform. An analysis of the spatial configuration of different social actors constituting the school environment of the technical medium in the metropolitan region of Porto Alegre, was conducted out from the structuring of data in a Geographic Information System – GIS. The results suggest a lack of school units offering vocational training courses in accordance with the industrial realities near their territories.

Keywords: Curriculum. Planning. Political-pedagogical project. Geographical information system. Spatial development.

¹ Coordenador dos cursos de licenciatura em Geografia e História do Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: thiago.safadi@institutoivoti.com.br

² Doutora em Ciências. Universidade Federal do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

As intensas transformações sobre as quais diferentes territórios espalhados pelo mundo são submetidos, simultaneamente, ao avanço na organização das sociedades, ampliam as possibilidades de discussões referentes às necessidades educacionais oriundas de uma globalização cada vez mais veloz. Tais transformações atingem praticamente todas as áreas da vida humana, porém, manifestando-se diferentemente em dimensão e escala nos vários lugares das suas múltiplas relações espaciais. As alterações nos processos produtivos associados ao desenvolvimento econômico global exigem, com o desenvolvimento tecnológico acelerado, mão de obra cada vez mais técnica e qualificada.

Inserida nesse contexto de transformações, a escola vem desde os anos 1960, conforme aponta Forquin (1993) em um processo sucessivo de crises. O autor destaca que um dos principais fatores geradores da crise educacional estaria na dificuldade que os professores têm de identificar o que devem ensinar aos alunos, levando a criação de uma crise específica na transmissão cultural. No Brasil, apesar do aumento das matrículas de acesso à educação básica nos últimos anos no Estado do Rio Grande do Sul, decorrentes do crescente aumento populacional e das políticas de universalização a educação básica, os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Censo Escolar 2017 indicam que há uma redução de matrículas no período de 2015 até 2017 nos Anos Iniciais, no Ensino Médio e no Curso Técnico Concomitante ou Subsequente.

Dentre os pressupostos possíveis para esse cenário, Goldemberg (1993) defende os cursos técnicos concomitante ao Ensino Médio como uma prioridade da política educacional que visa qualificar mão

de obra, oferecendo treinamento profissional para grande parcela dos jovens que não tem interesse ou condições para cursar uma educação de nível superior. Dessa forma, longe de ser um fenômeno apenas local, desligada dos contextos históricos que moldaram e continuam moldando seus aspectos particulares, as perspectivas dos sistemas escolares devem ser analisadas a partir de questões sociais, econômicas, políticas e pela compreensão dos motivos que tornam incapazes autoridades responsáveis pela educação de tratar o problema a tempo.

Os desafios de um modelo educacional que acompanhe a velocidade das transformações sociais e econômicas do tempo presente não são desafios específicos que só dizem respeito a quem por ela é diretamente atingida. Com sistemas de ensino cada vez mais inseridos nos processos de globalização e sujeitos às mudanças dos paradigmas de trabalho, produção e hierarquia econômica, as transformações nos sistemas educacionais de um lugar envolvem muitos aspectos distintos.

Algumas características relacionadas aos processos de estruturação e reestruturação produtivas exigem, em diferentes escalas e dimensões sociais, que as organizações se adaptem em função dos padrões socioeconômicos locais, tendo, a partir das instituições de ensino, o alicerce do desenvolvimento tecnológico e funcional. A escola, portanto, possui uma responsabilidade singular no que se refere à formação desses sujeitos, preparando-os tanto para a autonomia social quanto para o mercado de trabalho.

Dessa forma, compreender quando e onde diferentes fenômenos sociais, econômicos e ambientais ocorrem no espaço constitui, hoje, um grande desafio para a gestão escolar. A compreensão sobre os processos de globalização e o impacto de decisões sobre as atividades de produção, consumo e distribuição

assumem maior influência sobre áreas em que há maior concentração de serviços e atividades industriais. A evolução dessa compreensão, a partir de múltiplos pontos de vista e vozes, diferencia sobremaneira a qualificação de profissionais técnicos aptos a lidarem com cenários socioeconômicos e políticos em constante transformação.

Os processos de tomada de decisão em uma organização devem ser planejados e resolvidos com vistas a uma atuação abrangente, confiável e transparente. Gestores equipados com informações relevantes sobre diferentes saberes podem alterar suas estratégias de ações privilegiando a gestão do conhecimento como ferramenta de um processo mais eficiente. Dessa forma, compreender a distribuição espacial de dados oriundos dos múltiplos fenômenos que transformam o espaço à nossa volta constitui-se em um grande desafio, seja para a adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos, que necessitam estar consoantes com a realidade do entorno escolar, seja para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que atendam aos interesses dos diferentes agentes estruturantes da nossa sociedade.

O presente trabalho teve por objetivo, delineado na premissa da indissociabilidade da construção dos espaços escolares a partir das propostas curriculares e de sua relação na formação profissional dos alunos do Ensino Médio, analisar a significação do ensino profissional no Ensino Médio contida na reforma educacional em curso, bem como a relevância social desse ensino no tempo presente.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa foi desenvolvida com vistas a analisar a distribuição espacial de dados referentes às escolas públicas com oferta de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em classes

comuns do ensino regular na região metropolitana de Porto Alegre, RS, e a localização de atividades industriais presentes nos entornos escolares.

A princípio foi realizada uma análise quanto aos processos históricos estruturantes na concepção do ensino profissional e sua relação com os enunciados propostos pelos diferentes documentos legais constituintes da legislação brasileira para a Educação Básica, explicitando o Ensino Médio. Posteriormente, foi feita uma análise sobre a configuração espacial de diferentes atores sociais constituintes do ambiente escolar do ensino médio técnico na região metropolitana de Porto Alegre, RS, principalmente no que se refere a sua preparação para o mundo do trabalho e à respectiva gestão escolar. Para alcançar os objetivos propostos, faz-se necessário um estudo teórico sobre a temática, bem como o levantamento bibliográfico que fundamenta a contextualização. Os dados e informações coletados foram tratados e organizados para facilitar a análise.

As análises dos processos foram realizadas a partir de estudos teóricos, da operacionalização de um mapeamento dos espaços socioeconômicos na região metropolitana de Porto Alegre, RS, e do relacionamento entre as camadas de informação resultantes dos processos de organização e estruturação dos dados educacionais e industriais analisados.

Para a realização das análises espaciais socioeconômicas presentes nesse estudo, foi construído um Sistema de Informações Geográficas (SIG) com recursos de análise espacial de dados, entre eles, calcular as áreas de influência direta e indireta das unidades escolares, interpolar dados de localização das unidades industriais e as áreas de influência das escolas, e calcular a quantidade por tipo de atividade industrial inserida nessas áreas. As informações trabalhadas nesse estudo foram coletadas a partir do banco de

dados da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2017), dos micro dados do Censo da Educação Básica 2017 do Ministério da Educação (MEC), do cadastro industrial da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS) e dos limites territoriais do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todos os dados foram georreferenciados a partir da utilização do software de geoprocessamento QGIS 3.2. O QGIS é um software de geoprocessamento, com código fonte aberto, que permite a visualização, edição e análise de dados georreferenciados.

As informações referentes aos limites territoriais da região metropolitana de Porto Alegre, incluindo os arquivos vetoriais e os arquivos em tabela relacionados aos atributos alfanuméricos de localização e identificação, foram retirados a partir da Malha Digital Municipal 2017 do IBGE. A realização da operação “*join*” entre o arquivo vetorial de limites municipais e seus atributos alfanuméricos de localização e identificação gerou o mapa de contextualização regional do estudo.

A segunda etapa da construção do SIG consistiu em identificar, geocodificar e mapear todas as escolas públicas que ofereceram, no ano de 2017, Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em classes comuns do ensino regular na região metropolitana de Porto Alegre, RS. Os dados foram retirados do Censo Escolar (2017) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e encontravam-se no arquivo denominado “Escolas_Pub_Tec_Med_RMPA” do referido instituto.

A tabela com os dados foi organizada de modo que cada linha contivesse informações referentes a uma escola com Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, inserindo campos com o código de identificação do nome da escola, dados de localização e um identificador binário (1 - Sim; 0 - Não) retornando à ocorrência, ou

não, de cursos na referida unidade escolar. Em uma segunda tabela, foi inserida mais uma coluna identificando, nas unidades escolares, os códigos das turmas de cada disciplina. Dessa forma, foi possível quantificar as disciplinas com maior e menor oferta de turmas por unidade escolar. Na sequência, as informações do cadastro industrial de 2017 da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS) foram organizadas e classificadas a partir dos setores de atividades econômica.

Após a classificação e extração dos dados, um conjunto de quatro mil quinhentos e trinta e três unidades industriais foi identificado e georreferenciado, gerando um arquivo tabular e outro vetorial com a distribuição espacial das indústrias por tipo de atividade na região metropolitana de Porto Alegre.

O relacionamento espacial entre a localização das escolas técnicas e as atividades industriais ocorreu a partir da construção das áreas de influência direta de cada escola. O modelo adotado para esse trabalho foi baseado nos princípios da p-mediana proposto por Pizzolato et al. (2004), em que, as unidades escolares e as moradias dos alunos são transformados em vértices e, a partir disso, um modelo matemático de delimitação de área de influência escolar por localização mais próxima de moradia do aluno é definido utilizando um raio concêntrico. Dessa forma, todos os vértices identificando a localização das moradias dos alunos inseridos no contexto territorial da análise dos raios concêntricos são considerados pertencentes à “área de influência direta”. As demais moradias, não inseridas dentro dos raios concêntricos, em oposição à “área de influência direta”, estão inseridos na “área de influência indireta”.

A metodologia proposta por Pizzolato et al. (2004) considera os raios concêntricos a partir do vértice escolar como uniforme, não levando em consideração

para o estabelecimento das rotas dos alunos qualquer tipo de barreira geográfica presente no trajeto casa-escola. Dessa forma, em oposição a metodologia proposta por Pizzolato et al. (2004), a delimitação das áreas de influência direta e indiretas presentes na análise dos dados apresentados nesse trabalho levou em consideração a existência de barreiras geográficas à circulação dos alunos.

Para atingir o objetivo de delimitar a área de influência direta da unidade escolar analisada, a partir do estabelecimento de rotas que levassem em consideração a existência de barreiras geográficas ao trânsito de pedestre, foi inserido no SIG mais uma camada vetorial de informação, sendo a localização de todos os logradouros da região metropolitana de Porto Alegre, RS.

A partir da identificação do vértice de localização das unidades escolares na camada de informação vetorial, contendo a existência de todos os logradouros da região metropolitana de Porto Alegre, foi estabelecido uma área de 3km. Esse relacionamento espacial entre os dados permitiu estabelecer um conjunto de manchas territoriais, com padrões irregulares, definindo a distância máxima percorrida por uma pessoa numa jornada de até 3km a partir de cada vértice de unidade escolar.

Após o estabelecimento das áreas de influência direta das escolas, as camadas vetoriais resultantes desse processo foram relacionadas com a localização das indústrias. Essa etapa teve como objetivo identificar, a partir do universo total de 4533, quantas e quais indústrias estariam inseridas dentro das áreas de influência direta. A delimitação desse quantitativo foi seguida de uma categorização e classificação dessas áreas a partir do percentual de indústrias por tipo de atividade que cada área de influência direta concentrava. Essa relação espacial de dados gerou uma classificação da matriz industrial

presente em cada área de influência direta das unidades escolares, permitindo que os dados analisados servissem de embasamento para a construção desse trabalho.

Assim, para a realização do trabalho, foram analisados estudos teóricos e práticos visando fundamentar os preceitos epistemológicos relacionados à gestão da educação na perspectiva da formação profissional no Ensino Médio e do mundo do trabalho

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o Atlas Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2017), as escolas registraram 120.466 matrículas na modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 510 estabelecimentos e 5.043 turmas, havendo, na região metropolitana de Porto Alegre, um total de 53.971 matrículas no mesmo período.

Para o ano de 2017, foi identificado um total de 25 escolas públicas com oferta de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em classes comuns do ensino regular na região metropolitana de Porto Alegre-RS e 19 áreas de influência direta contendo um quantitativo de 1583 indústrias. Devido à proximidade geográfica entre algumas escolas, as suas respectivas áreas de influência direta foram unificadas, formando, entre as 19 áreas de influência direta, duas com agrupamentos territoriais com mais de uma unidade escolar. As unidades escolares contendo áreas de influência direta com maior concentração de indústrias foram organizadas em seis grupos de análise, totalizando um universo analítico de 10 escolas. Nesse universo houve oferta de 41 tipos de cursos subdivididos em 10 eixos temáticos, sendo: Ambiente e saúde; Desenvolvimento educacional e social; Controle e processos industriais; Gestão e

negócios; Turismo, hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Produção cultural e design; Produção industrial; Recursos naturais; Segurança. Os cursos de Administração (15,62%), Eletrotécnica (13,64%), Informática (9,52%), Química (8,26%) e Eletrônica (7,90%) concentraram 54,93% do total de turmas nesse período.

Ao total, a base de dados industrial possuía um conjunto de sessenta e nove variáveis de classificação de atividades econômicas. Desse universo, foram selecionadas 19 classes de atividades econômicas (tabela 01), privilegiando, para a análise do trabalho, as atividades com relação direta à produção industrial.

A sobreposição das informações de localização das escolas, suas áreas de influência direta e a localização das indústrias, gerou um mapa de contextualização das áreas de estudo (Figura 01), que permitiu identificar o total e os tipos de atividades industriais predominantes no universo espacial de cada unidade escolar.

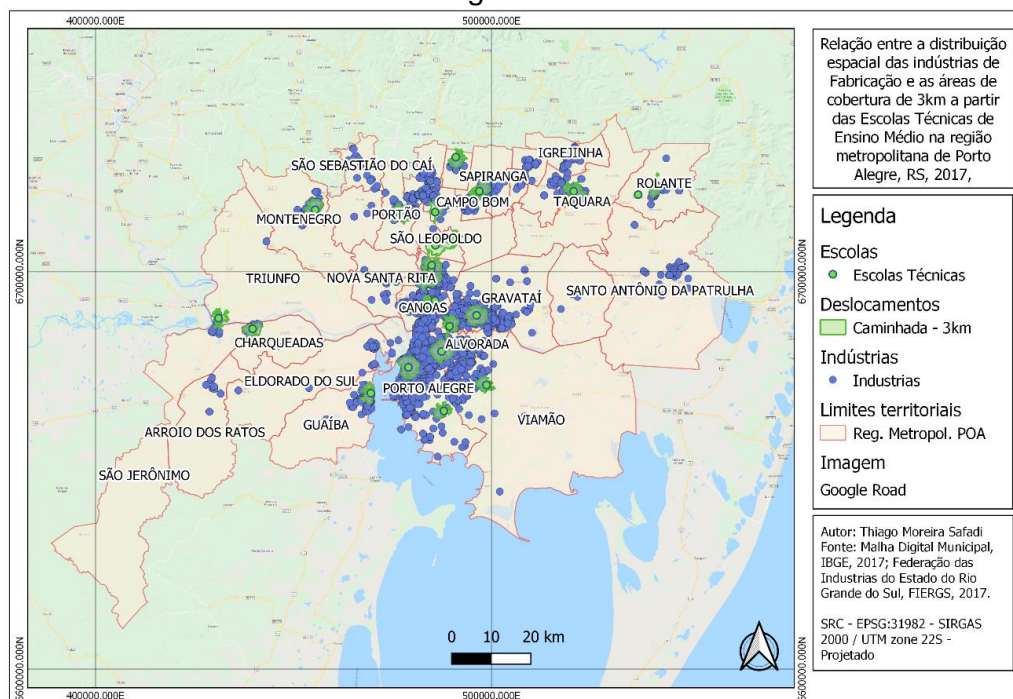
O interesse em organizar esses dados é analisar seus padrões de distribuição espacial, buscando identificar algum padrão sistemático em oposição a uma distribuição aleatória. A detecção de um padrão de conglomerados espaciais (cluster) é defendido por Druck et al. (2004) como parte do processo metodológico capaz de auxiliar a ampliação das análises sobre as variáveis.

Tabela 1 - Atividades econômicas de classificação das indústrias presentes na região metropolitana de Porto Alegre a partir do cadastro da Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul, FIERGS, 2017

Nº	Atividade	Total de estabelecimentos	%
1	Fabricação de produtos de metal, exceto máquinas e equipamentos	1096	24,18
2	Fabricação de produtos alimentícios	639	14,1
3	Fabricação de máquinas e equipamentos	424	9,35
4	Fabricação de produtos de borracha e de material plástico	341	7,52
5	Fabricação de móveis	315	6,95
6	Fabricação de produtos de minerais não-metálicos	289	6,38
7	Fabricação de produtos químicos	250	5,52
8	Fabricação de produtos de madeira	241	5,32
9	Fabricação de produtos diversos	213	4,7
10	Fabricação de produtos têxteis	140	3,09
11	Fabricação de veículos automotores, reboques e carrocerias	139	3,07
12	Fabricação de equipamentos de informática, produtos eletrônicos e ópticos	133	2,93
13	Fabricação de máquinas, aparelhos e materiais elétricos	123	2,71
14	Fabricação de celulose, papel e produtos de papel	104	2,29
15	Fabricação de bebidas	39	0,86
16	Fabricação de produtos farmoquímicos e farmacêuticos	21	0,46
17	Fabricação de outros equipamentos de transporte, exceto veículos automotores	20	0,44
18	Fabricação de coque, de produtos derivados do petróleo e de biocombustíveis	5	0,11
19	Fabricação de produtos do fumo	1	0,02
Total		4533	100

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Figura 1 - Relação entre a localização das indústrias na região metropolitana de Porto Alegre e as escolas com oferta de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em classes comuns do ensino regular e suas áreas de influência de 3km



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Assim, após ter uma visão clara da distribuição espacial das instituições de ensino, a oferta por tipo de curso e eixo temático e as características das atividades industriais predominantes em suas áreas de influência direta, seguiu-se a identificação e definição de competências necessárias para o atendimento das demandas profissionais locais.

A análise identificou a atividade de “Fabricação de produtos de metal, exceto máquinas e equipamentos” como a de maior concentração em todas as áreas de influência direta, sendo seguida da atividade de “Fabricação de máquinas e equipamentos”. No entanto, apenas o grupo 5 apresentou instituições de ensino com oferta de cursos no eixo temático “03 - Controle e processos industriais”, com os cursos de Eletrotécnica, Eletroeletrônica e Eletromecânica. Os grupos 2, 3, 5 e 6 apresentaram os cursos de “administração, contabilidade, informática e logística”

presentes no eixo “04 - Gestão e negócios”. As demais escolas não apresentaram cursos em eixos correlatos as atividades industriais presentes em seus entornos diretos.

O que se percebe é um universo de possibilidades referentes à introdução de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho no contexto escolar, a partir da realidade local, representada pelas atividades industriais presentes nas áreas de influência direta dessas unidades. Diante desse quadro, se faz necessário procurar entender as razões da não oferta de cursos correlatos ao universo industrial local, tendo em vista a presença dessas atividades próximas às unidades escolares e a possibilidade de discussão da estrutura socioeconômica presente no contexto territorial de cada realidade escolar. Seriam questões de estrutura e/ou organização escolar? É importante avançar a análise com buscas a identificar em que medida

essa ausência de cursos em áreas correlatas à indústria tem a ver com falta de políticas públicas que incentivem o relacionamento da formação escolar na dimensão do mundo do trabalho. Afinal, o que as escolas e os diferentes agentes estruturantes da nossa sociedade entendem como “mundo do trabalho”?

Perante os novos preceitos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe a cada instituição questionar sobre onde se quer chegar a partir de onde se está, imaginando um cenário futuro de incerteza e criando oferta de cursos que satisfaçam os anseios da sociedade. Dessa forma, onde estariam as mudanças possíveis? Quais caminhos as escolas podem percorrer para satisfazer essas necessidades?

Na relação com os entornos escolares analisados, no que se refere à formação profissional para a indústria, os dados indicam duas diferentes situações quanto ao nível de relacionamento entre as instituições de ensino e a realidade profissional local, sendo: total ausência de relacionamento entre a oferta de curso(s) e a atividade industrial local; e, atendimento, em parte, entre a oferta de curso(s) e a atividade industrial local. Entende-se que as duas situações são desafiadoras para as instituições de ensino, colocando, para a Gestão Escolar, a necessidade de desenvolver, ao mesmo tempo que oferece novos cursos, as competências necessárias em seu corpo de funcionários, mensurando, acompanhando e avaliando cada nova etapa do processo.

Considerando a formação para o mundo do trabalho, a existência de um conjunto de atividades industriais próximas às unidades educacionais, percebe-se a necessidade de desenvolver conhecimentos e competências que possam estimular o ingresso do aluno do Ensino Médio no mercado de trabalho local. Referente a esse ponto, é necessário observar que a estrutura curricular/escolar e as

metodologias sobre as quais as atividades são organizadas e desenvolvidas, precisam dialogar com o contexto de vivência social do aluno, gerando experiências positivas ao longo dos processos de aprendizagem. É preciso reconhecer que aluno e professor são sujeitos ativos do processo, devendo agir conjuntamente ante os objetos do conhecimento. Ao longo desse processo, Cavalcanti (2013) defende a ideia de que cabe ao professor conduzir a atividade do sujeito ante o objeto, auxiliando o sujeito a construção do conhecimento a partir das suas próprias experiências. Dessa forma, os professores precisam ser capazes de refletir sobre o mundo, suas complexas relações, ter consciência sobre sua condição e responsabilidade no processo de formação do aluno, cooperando na definição de estruturas de ensino que contribuam para os processos da administração educativa. O intuito dessa reflexão é reforçar, a partir da exemplificação da análise do grupo 1, a seguir, aspectos metodológicos que possam contribuir na orientação de conceitos estruturantes ao trabalho pedagógico escolar de diferentes unidades de ensino.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que os processos formativos devam seguir 4 eixos estruturantes, sendo eles: Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural; Empreendedorismo. Dessa forma, as análises sobre os dados de distribuição das atividades econômicas em todos os grupos de escola apontam para a necessidade de estruturas curriculares que centralizem os estudos a partir dos componentes das áreas da Matemática e Ciências da Natureza, cabendo às Áreas das Linguagens e Humanas contribuições complementares e suplementares aos projetos desenvolvidos.

Ao analisarmos a área de influência direta da de uma escola estadual localizada no município de Cachoeirinha, RS, inserida em um contexto periurbano e

integrante do grupo 1 de análise desse trabalho, duas perguntas são feitas. A estrutura curricular oferecida pela escola está consoante com os desejos da população local? As competências trabalhadas, hoje, pela escola, na formação do aluno, atendem também às demandas industriais locais?

Essas indagações são decorrentes da análise quantitativa dos tipos de empresas presentes em sua área de influência direta. O universo total de unidades produtivas soma 146 empresas, distribuídas entre 65 unidades de Fabricação de produtos de metal, exceto máquinas e equipamentos; 48 de Fabricação de máquinas e equipamentos e 36 de Fabricação de produtos alimentícios. No entanto, a escola apresenta apenas a oferta do curso técnico de Agropecuária, inserido no eixo Recursos Naturais.

Tais questionamentos objetivam expandir a discussão sobre as possibilidades de atuação e formação escolar local em contextos complexos, multifacetados e com variáveis de desenvolvimento social e econômico capazes de influenciar os processos de ensino-aprendizagem e as estruturas dos diferentes componentes curriculares/escolares. A referida escola, devido a sua localização geográfica, precisa atender demandas sociais que vão desde as atividades relacionadas às práticas agrícolas e suas diferentes formas produtivas até os postos de trabalho requeridos pela indústria. A análise não trata apenas de propor a organização e metodologias de transmissão de conteúdos para os alunos, mas de discutir estruturas que favoreçam positivamente as experiências ao longo do processo de ensino-aprendizagem, criando vivências que favoreçam a autonomia e sejam significativas aos desafios da vida cotidiana e ao mundo do trabalho dos alunos.

O universo industrial apresentado tem possibilidades de trabalho que vão desde o desenvolvimento tecnológico

voltado para a automação de processos, inserido em empresas de grande porte e/ou no contexto da indústria 4.0, ou seja, que utiliza robôs e inteligência artificial nos seus processos, até pequenas funilarias de bairro que satisfazem necessidades do cotidiano, como por exemplo, construção e reparo em calhas de chuva residenciais. Algumas empresas de grande porte, possuem demandas por profissionais com competências específicas na área de programação computacional, por exemplo, que sejam capazes tanto de operar máquinas de transformação como as chamadas CNC, ou na organização e gestão dos seus bancos de dados digitais. Por outro lado, funilarias de bairro, precisam, além dos conhecimentos técnicos e específicos, como, por exemplo, dos materiais e suas ligas químicas, assim como o tipo de solda necessária para compor a construção e o acabamento final da peça, de competências profissionalizantes que orientem em questões orçamentárias, contábeis e de atendimento ao cliente.

Referente à necessidade de realizar um atendimento que satisfaça uma realidade dual, que pode ser tanto agrícola, quanto industrial, ou uma reunião de ambas, reforça-se aqui a indicação metodológica através de um currículo que estabeleça atividades inter, trans e multidisciplinares na promoção do ensino e do conhecimento contextualizado dos diferentes objetos da aprendizagem do aluno. Dessa forma, um único curso não é capaz de oferecer aos alunos as possibilidades de experimentação necessárias para criar as autonomias e competências que o mercado de trabalho local necessita. A inter-relação entre os diferentes componentes escolares precisa ser vista como um conjunto de possibilidades capaz de desdobrar as atividades em sala de aula em novas experiências. Por isso, cada ciência tem o seu respectivo grau de importância na formação desse aluno. Notoriamente, dependendo do tipo e grau de interesse do

aluno, os impactos e influências de cada uma delas será diferente ao longo desse processo de formação.

Todavia, há de se considerar que, para o atendimento das atividades industriais locais, o currículo deverá privilegiar práticas escolares que contemplem o desenvolvimento de competências presentes na Matemática e Ciências da Natureza, tendo o componente Português, da Área das Linguagens, contribuição direta. As Ciências Humanas deverão contribuir para a compreensão dos avanços da técnica ao longo do tempo, estimulando os alunos a refletirem sobre as transformações das paisagens, a reconhecerem as mudanças produtivas nas estruturas sociais, a investigar e discutir sobre os impactos positivos e negativos dessas transformações e a proporem soluções para a sociedade. Dessa forma, as habilidades necessárias a serem desenvolvidas devem priorizar as capacidades cognitivas de observar, identificar, localizar, relacionar, compreender, descrever, representar e propor.

Nessa estrutura, os eixos propostos na BNCC (BRASIL, 2018), à medida que os alunos avançam sobre os conhecimentos, ganham maior ou menor peso dependendo do grau de interesse e das habilidades necessárias para cumprir os objetivos de ensino propostos. O entrelaçamento dos eixos deve oferecer ao aluno, ao término das atividades propostas, as competências básicas apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018), além daquelas identificadas para compreender e interagir junto ao mundo do trabalho em diferentes escalas, local e global, e, também, que sejam do interesse da comunidade local. Contudo, a relação entre a prática a reflexão escolar, no sentido de atender demandas industriais, ganha, nesse contexto, um aspecto importante: a consideração de que o ensino precisa ter resultado na vivência prática. Portanto, a estrutura pedagógica da escola analisada está apta a oferecer

aos alunos atividades que contemplem a dinâmica do mundo do trabalho a partir do viés industrial, principalmente daquelas inseridas na sua área de influência direta? Além disso, quais seriam as necessidades de estabelecimento de situações e interações entre a escola e a indústria necessária para satisfazer as vivências práticas dos alunos?

A BNCC (BRASIL, 2018) convida ao exercício da reflexão crítica sobre a prática. Provoca-nos a pensar criticamente sobre a prática de hoje e de ontem, conduzindo a reflexões que possam apontar para ajustes nos processos de ensino-aprendizagem do amanhã. A inovação é o elemento base desse momento da educação, tanto referente aos processos de gestão quanto ao desenvolvimento e domínio de novas metodologias, capazes de suportar a complexidade e a velocidade das transformações pós-modernas. Todavia, não se pode esquecer que tais movimentos devem ser suportados pelos preceitos estabelecidos nos Projetos Políticos e Pedagógicos de cada unidade escolar, sendo o documento norteador “do lugar de onde se vê” o mundo. É o caso, por exemplo, da escola utilizada como exemplo da análise, mesmo rodeado por 162 unidades industriais, oferece um curso de “agropecuária” e tem atividades de hortas urbanas e agroecologia.

4 CONCLUSÕES

A partir dos dados analisados, é possível concluir que grande parte das estruturas escolares não têm cursos em áreas correlatas às atividades industriais inseridas nas suas áreas de influência direta. A ausência de relacionamento entre o contexto escolar e a realidade industrial local não corrobora com as orientações e a compressão conceitual presente na BNCC sobre o aspecto “mundo do trabalho”, podendo comprometer os processos de ensino-aprendizagem dos alunos,

tendo em vista o distanciamento das atividades escolares com as realidades locais e, conseqüentemente, com a prática social do ensino. A utilização tecnológica de análise de dados geoespaciais como ferramenta para a gestão escolar mostrou-se eficaz ao permitir realizar sobreposições de informações territoriais em diferentes escalas de variáveis micro e macrorregionais, contribuindo para a discussão sobre mudanças nos paradigmas educacionais e colaborando tanto para a proposição de adequação da oferta de cursos quanto para a adequação de atividades de formação continuada para o corpo de profissionais estruturantes dos núcleos administrativo e pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. [Visualizar item](#)
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. [Visualizar item](#)
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. [Visualizar item](#)
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2018. [Visualizar item](#)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. [Visualizar item](#)
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- DRUCK, S. *et al.* (ed.). **Análise espacial de dados geográficos**. Brasília, DF: EMBRAPA, 2004.
- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (FIERGS). **Cadastro industrial**. Porto Alegre: FIERGS, 2017.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, ago. 1993. [Visualizar item](#)
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Classificação Nacional de Atividades Econômicas, versão 1.0**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC, 2017. [Visualizar item](#)
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Classificação Nacional de Atividades Econômicas - CNAE: versão 2.0**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. [Visualizar item](#)
- PIZZOLATO, N. D. *et al.* 2004. Localização de escolas públicas: síntese de algumas linhas de experiências. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 111-131, jan./abril 2004. [Visualizar item](#)
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação (SEERGS). **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEERGS, 2017.

Recebido em: 07/06/2022

Aceito em: 20/06/2022



LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: perspectivas, motivações e competências para o século XXI

LICENTIATE DEGREE IN BIOLOGICAL SCIENCES: perspectives, motivations and competences for the XXI century

Bárbara Jaeger¹

Resumo: O estudo mapeou as perspectivas profissionais e fatores motivacionais para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os participantes são graduandos, entre o 5º e o 8º período de curricularização. Trata-se de uma pesquisa com método misto, questionário semiestruturado e análise de conteúdo. Os resultados sinalizam que as motivações para a escolha do curso estão relacionadas à identificação com a área. Ainda, os resultados indicam como principais competências para o biólogo licenciado no século XXI: o domínio das tecnologias digitais; capacidade de propor aulas criativas e inovadoras; flexibilidade e comprometimento com a ética ambiental; busca constante da ressignificação dos saberes docentes.

Palavras-chave: Perspectivas profissionais. Formação docente. Docência em Ciências e Biologia.

Abstract: The study mapped professional perspectives and motivational factors for choosing the Degree in Biological Sciences. Study participants are academics enrolled between the 5th and 8th period. This research was carried out by a mixed method: semi-structured questionnaire, and content analysis. The results indicate that the motivation for choosing the course is related to the identification with the area. Furthermore, the results indicated as main competences for the licensed biologist in the 21st century: the domain of digital technologies; the ability to propose creative and innovative classes, flexibility and commitment to environmental ethics, and constantly seeking the teaching knowledge meaning.

Keywords: Professional perspectives. Teacher training. Biological Sciences. Teaching in Science and Biology.

¹ Universidade Feevale. <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4447-8498>
E-mail: barbarajaeger93@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação de professores, através das perspectivas profissionais dos estudantes do curso de Ciências Biológicas em licenciatura, possibilita contribuir com a formação inicial do professor e, conseqüentemente, com a educação básica. Conforme Brando e Caldeira (2009), os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas possuem uma estrutura que possibilita formação concomitante de professores com a pesquisa em áreas específicas de atuação do biólogo.

Bär, Castro e Malacarne (2013) identificaram que os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, frequentemente, não possuem interesse em atuar na área docente, “dando menos importância a disciplinas de cunho didático-pedagógico, o que é indispensável na atuação escolar; deste modo, ao final da graduação, os concluintes acabam se inserindo no ambiente escolar, carregando lacunas na formação” (BÄR, CASTRO; MALACARNE, 2013 p. 2).

Ventura (2015) identificou que egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas tendem a associar sua escolha para a docência a duas vertentes distintas: “[...] ora de forma “pragmática estrita”, almejando uma colocação no mercado precocemente, ora de modo “pragmática reinventada”, sinalizando para o fato de que tornaram-se professores pelo caráter social ou pela nobreza da atividade” (VENTURA, 2015, p. 5).

Destaca-se que o objeto de estudo da presente pesquisa, a formação docente, tem sido apontada com frequência em estudos na área da Educação; desta forma, notou-se maior preocupação dos pesquisadores com a qualidade no processo formativo dos professores, com ênfase nos saberes docentes. Além disso, os trabalhos publicados também destacam os desafios na atuação docente (CASTRO; BRANDÃO; NASCIMENTO, 2011;

BÄR; CASTRO; MALACARNE, 2013).

Nesse cenário, faz-se necessário mapear e analisar as perspectivas profissionais dos concluintes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Feevale, a fim de qualificar o processo educativo e, por consequência, a formação inicial docente.

O presente estudo tem por objetivo analisar aspectos sobre a formação inicial docente de graduandos de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Feevale, através da investigação das perspectivas profissionais, sobre o curso e o exercício da docência em Ciências/Biologia. Optou-se por identificar as perspectivas profissionais de acadêmicos em fase de conclusão da graduação e suas motivações para a escolha da licenciatura; além disso, o presente estudo possibilita identificar as competências essenciais para a atuação do biólogo licenciado no século XXI.

2 PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS E CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Pesquisas na área de formação inicial docente indicam que os alunos percebem uma carência na harmonização entre teoria e prática, tornando essa articulação difícil no momento de transmitir os conhecimentos. Morais e Henrique (2017) evidenciam que a formação inicial de professores de Biologia é marcada pela dicotomia entre teoria e prática e hierarquização do saber biológico, prejudicando o saber pedagógico.

Na pesquisa de Tozetto e Martinez (2016), no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), constatou-se que os acadêmicos reconhecem a relevância da formação pedagógica para o biólogo licenciado, entretanto, pontuam que ela ainda não é obstatante “[...]”

para oferecer subsídios para o exercício da docência. Indicam, também, a presença de uma dicotomia entre as disciplinas biológicas e pedagógicas” (TOZETTO; MARTINEZ, 2016, p. 755).

Castro, Brandão e Nascimento. (2011) evidenciaram que a escolha do curso apresenta-se como via alternativa de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, tanto pelas limitações impostas em cursos de maior prestígio, como pelo próprio mercado de trabalho. Os autores ainda relatam que o estudo sobre as representações e expectativas de licenciandos poderia revelar elementos sociais que refletem na atuação destes profissionais, através da sua ação docente (CASTRO; BRANDÃO; NASCIMENTO, 2011).

A pesquisa de Papalardo et al. (2012) revelou questões envolvendo alguns problemas sociais da profissão docente; sobre esse viés, destacaram que somente os alunos do último ano de curso discutem sobre problemáticas sociais. Conforme relatam os autores:

Os alunos do último ano entendem que esses problemas estão distantes de serem superados e que o professor não tem como papel apenas mediar os conhecimentos científicos. Porém, muitos alunos do segundo período não têm esse entendimento, o que pode indicar que as discussões sobre o reflexo dos conflitos sociais na escola e na sala de aula são pouco discutidas no primeiro ano do curso pesquisado (PAPALARDO et al., 2012, p. 8).

Em relação aos meandros da prática docente, Papalardo et al. (2012) asseguram que na graduação os alunos só começam a entender de fato essas situações sociais nos últimos períodos do curso, nos estágios e práticas docentes, tornando-se relevante trazer essas reflexões e entendimentos também no início da graduação.

Saviani (2011) discute sobre a separação entre as instituições formativas e

o funcionamento das escolas, no âmbito dos sistemas de ensino. Ainda, argumenta sobre a desarticulação do conhecimento disciplinar e do saber pedagógico-didático, a jornada de trabalho precária e os baixos salários dos profissionais da educação (SAVIANI, 2011).

O estudo de Bär, Castro e Malacarne (2013) constatou que a perspectiva de desvalorização docente é mais presente entre os estudantes do que os aspectos positivos da profissão, e que, portanto, é importante que os alunos tenham percepção acerca dos desafios, mas também dos benefícios da profissão.

Conforme os autores Tozetto e Martinez (2016, p. 770), “a formação didátopedagógica dos licenciandos precisa ser repensada, pois cogitamos que a formação inicial não contempla os aspectos didático-pedagógicos [...]”. Neste sentido, Morais e Henrique (2017) defendem que, na formação inicial docente, os aspectos pedagógicos não sejam negligenciados, pois é necessário ofertar uma formação que favoreça uma relação profunda entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Biologia, tanto para componentes biológicos, quanto para os pedagógicos (MORAIS; HENRIQUE, 2017).

Pode-se considerar que, embora não seja a única coisa determinante, a formação inicial é um fator de grande relevância para a qualidade na educação do país; portanto, torna-se pertinente entender o que pensam os licenciandos e futuros professores para contribuir com a melhoria dessa formação (PAPALARDO et al, 2012). Nesta óptica, Bär, Castro e Malacarne (2012) ressaltam a importância das discussões sobre os desafios da profissão no início da formação inicial, pois essa desinformação pode acarretar dificuldades na atuação profissional, seja para docência ou nas áreas específicas das Ciências Biológicas

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Sabe-se que o professor pesquisador é um grande aliado para a qualificação da educação brasileira; a partir disso, se faz necessário refletir a respeito da presença da pesquisa durante a formação inicial docente. De acordo com Melo e Santo (2012), é relevante propor essa reflexão acerca da inclusão da pesquisa nos cursos de formação inicial ou continuada docente, possibilitando uma relação entre teoria e prática. Segundo os autores, a pesquisa deve ser parte do saber profissional e incorporada aos modelos atuais de formação docente, como proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) das licenciaturas em Ciências. Sobre as definições de pesquisa, os autores Abreu e Almeida (2008, p.47) consideram ser a capacidade de questionamento, sem um resultado definitivo, estipulando a provisoriamente metódica como o princípio para a renovação científica.

Os autores supracitados também se posicionam a respeito da pesquisa como uma atitude política e não só como busca de conhecimento, pois essa atitude processual de investigar o desconhecido e os limites que a natureza e a sociedade nos impõem permitem o processo de informação sobre o que é essencial para a emancipação da profissão (ABREU; ALMEIDA, 2008).

Outro aspecto relevante é que os futuros docentes se deparam com o desestímulo de professores veteranos, escolas sucateadas e com uma educação básica desestruturada. Nesse contexto, destaca-se a importância do estágio supervisionado na formação docente, pois este contato pode promover a realização de pesquisa e a reflexão sobre a prática. O estágio supervisionado também contribui para formação de professores pesquisadores que podem, por meio desses dois

movimentos, promover inovações na escola (ARAÚJO; FRANÇA, 2010).

Oliveira e Chapani (2017) corroboram com a pesquisa de Araújo e França (2010) e exprimem que a escassez de boas condições de trabalho gera atitudes rotineiras e mecanizadas que inviabilizam a reflexão e a crítica sobre a prática docente, distanciando o professor do papel social de promover mudanças para autonomia e emancipação. E, portanto, esses fatores desmotivam o desenvolvimento de uma postura investigativa que busque um olhar sobre a prática docente, na formação.

Em relação à ação pedagógica do professor-pesquisador, Melo e Santo (2012, p. 3) evidenciam que “[...] as características de formação e as condições de trabalho dos professores dificultam a associação entre teoria, prática e reflexão, bem como a partilha da produção dos saberes específicos do seu próprio trabalho”.

Tardif (2012) aponta para a separação dos grupos de educadores e pesquisadores, do corpo docente e da comunidade científica, destinando esses a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem relação entre si. Demonstra ainda que é esse o fenômeno que caracteriza a evolução atual das instituições universitárias, levando à crescente separação entre pesquisa e ensino.

A formação de professores com enfoque na pesquisa é um desafio para as licenciaturas em serviço, de acordo com Oliveira e Chapani (2017), cujo estudo investigativo da práxis pedagógica está pouco presente nos cursos de formação docente, em virtude de fatores como organização curricular; condições de trabalho dos participantes e representações a respeito da formação em Biologia.

Para Melo e Santo (2012), hoje a pesquisa é um recurso indispensável para o trabalho do professor, e há a necessidade de uma formação que valorize a

pesquisa como instrumento a favor de suas práticas. Dessa forma, para possibilitar a formação de professores pesquisadores, é necessário maior preocupação na estruturação do currículo de formação inicial, oportunizando aos estudantes discussões e o fazer da pesquisa (ABREU; ALMEIDA, 2008). Nesse sentido, Oliveira e Chapani (2017, p. 16) afirmam que “[...] há necessidade de as licenciaturas pensarem em todo seu currículo quando se trata do desenvolvimento de pesquisa nesses cursos e não apenas na inserção de disciplinas específicas para a realização do TCC”.

Um estudo realizado no Estado da Bahia, com professores em exercício da rede pública, propôs compreender como ocorreram a aprendizagem e o desenvolvimento da pesquisa no curso de Ciências Biológicas, na formação dos docentes, e confirmou que os egressos indicam que a pesquisa esteve pouco presente durante a formação inicial (OLIVEIRA; CHAPANI, 2017).

Diante disso, faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores ofereçam condições para a prática de pesquisa. Através da pesquisa se reproduz conhecimento, interligando a teoria e a prática, o que viabiliza a reflexão sobre a docência (MELO; SANTO, 2012).

Abreu e Almeida (2008, p. 11) apontam razões para que professores exerçam a pesquisa sobre sua prática docente:

[...] para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; para contribuírem para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e como contribuição para o

conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Através da pesquisa dos autores Abreu e Almeida (2008), foi possível observar a relevância de oportunizar aos professores momentos de reflexão e a avaliação da sua prática pedagógica, identificando qual a sua concepção de ensino, de planejamento, de metodologia e qual abordagem teórica irá embasar sua prática profissional. Este conjunto citado contempla questões essenciais para efetivação da pesquisa na prática docente e para que o conceito de professor-pesquisador seja inserido na formação de professores (ABREU; ALMEIDA, 2008).

A partir disso, é possível perceber as significativas contribuições da pesquisa para a qualificação do trabalho do professor, pois proporciona reflexões acerca da sua prática e de suas concepções epistemológicas. Permite, ainda, o desenvolvimento do olhar crítico do docente, diante das mais diversas questões educacionais, acarretando, conseqüentemente, uma ampliação da sua visão profissional, uma melhoria da sua ação pedagógica e, por conseqüência, na educação.

4 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se pelo método misto, que é descrito por Creswell (2010) como uma abordagem que combina os métodos qualitativos e quantitativos na mesma investigação.

O grupo amostral é constituído por acadêmicos matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Feevale, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS.

Os sujeitos se disponibilizaram de forma voluntária à participação desta investigação. O critério adotado para escolha do público foi o nível de semestralidade; dessa forma, o grupo amostral está cursando entre o 5º ao 8º período (semestre) de curricularização. Para a preservação

da identidade dos sujeitos, no decorrer deste trabalho serão adotadas as siglas L1, L2, L3 até L23.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado, constituído por cinco perguntas fechadas e onze abertas, totalizando 16 questões, adaptadas da publicação de Milam (2016) e divulgado na plataforma Google Formulários. Os resultados desta investigação foram avaliados através da análise de conteúdo, de acordo com as orientações de Bardin (2011).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo analisado é composto por 23 estudantes que estão na faixa etária entre 21 e 48 anos e são concluintes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Feevale, uma instituição particular, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS.

No que tange ao ensino básico, cursado pelos estudantes participantes desta pesquisa, 87% registraram ter concluído o Ensino Médio em escola pública. Além disso, três apontaram ter frequentado o Curso Normal – Nível Médio (Magistério).

Da mesma forma, Milam (2016) constatou que 73% dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB concluíram o Ensino Básico na rede pública. Brito (2007) descreveu dados similares: do total de participantes do ENADE (2005), de cursos de Licenciatura, 68,2% cursaram o Ensino Médio em escolas públicas.

Quanto à modalidade do Ensino Médio, cerca de 26,9% concluíram o curso Normal (Magistério), 52% cursaram o Ensino Médio comum e 12,9% concluíram o curso médio profissionalizante técnico (BRITO, 2007).

Através do questionamento “Por que você escolheu cursar Ciências Biológicas?”, pode-se verificar os fatores

motivacionais destes concluintes do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura para ingressar especificamente neste curso. Observaram-se três fatores motivadores citados com mais frequência, cujos maiores detalhamentos estão apresentados no Quadro 1.

Como pode ser visto no Quadro 1, os graduandos sinalizaram um conjunto plural de motivações para a escolha do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, cujas categorias mencionadas foram: interesse por conteúdos da área de Ciências Biológicas, sendo esta a mais indicada pelos participantes como motivação; preocupação com questões ambientais; potencial da profissão para o fomento da Educação Ambiental; inspiração/ influência de professor de Biologia; cursou o Bacharelado em Ciências Biológicas anteriormente; interesse pela profissão docente; apreço pela natureza; influência de familiar biólogo; trabalho/ interesse na área de Ciências Biológicas; predileção pela área da saúde; interesse em pesquisa em áreas de Ciências Biológicas e área próxima com a formação de nível médio/técnico.

Um dado bastante evidente, dentre os apontamentos, foi o “Interesse pelos conteúdos da área de Ciências”. Nesse sentido, Schimitt e Silvério (2019) constataram dado semelhante em seu estudo, mencionado por 11 dos 14 estudantes entrevistados. Ainda, na análise de Fernandez et al. (2013), este também foi um aspecto expressivo para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, representando 19,6% dos participantes do estudo.

Outra categoria analítica apresentou alta frequência: “Influência de professores de Biologia”. Destaca-se que resultado semelhante foi obtido no estudo de Milam (2016), em que 51,4% dos discentes responderam

Quadro 1 – Fatores motivacionais para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

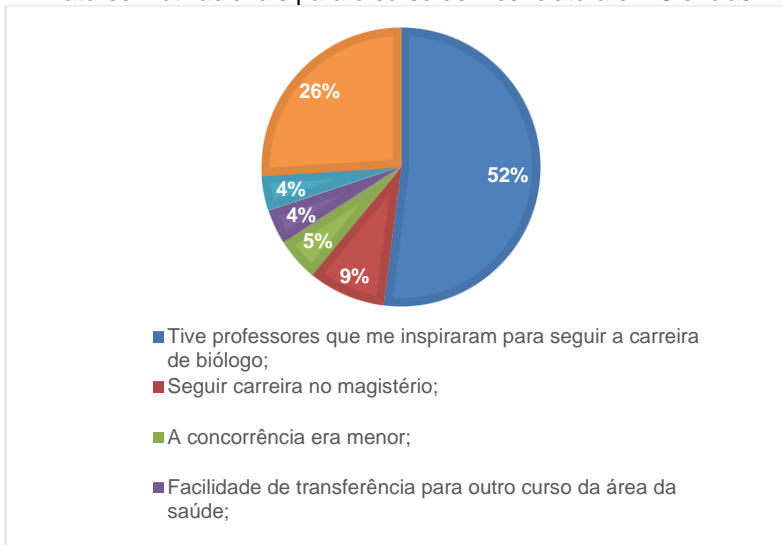
Categoria Primária	Categoria secundária/ Indicadores	Licenciandos
Interesse por conteúdos da área de Ciências Biológicas.	“Por apresentar interesse pelos assuntos que envolvem a biologia [...]”.	L1, L3, L4, L5, L8, L9, L11, L14, L16, L17, L18, L21, L22, L23
Preocupação com questões ambientais.	“Tenho bastante preocupação em preservar o meio ambiente e acredito que por meio desta profissão posso “[...] disseminar esse olhar de cuidado”.	L1, L12, L16, L19
Potencial da profissão para o fomento da Educação Ambiental.		L1
Inspiração/ influência de professor de Biologia.	“[...] Escolhi o curso por inspiração e influência das professoras de Ciências/Biologia pois sempre conduziam as melhores aulas.”	L1, L7, L11
Cursou o Bacharelado em Ciências Biológicas anteriormente.	“Ingressei na Licenciatura, pois sou bacharel em Ciências Biológicas.”	L2
Interesse pela profissão docente	“Porque queria ser professor e adorava ciências na escola.”	L3, L5, L6, L8, L11, L20
Apreço pela natureza	“Sempre gostei da natureza.”	L6, L10, L12, L15, L18
Influência de familiar biólogo	“Fui muito influenciada [...] e minha prima que também se formou em biologia”.	L7
Trabalho/ interesse na área de Ciências Biológicas	“Porque trabalhei num laboratório de microbiologia e me apaixonei, então queria algo semelhante “.	L13
Interesse na área da saúde	“[...] além de gostar da área da saúde, tenho muito interesse e curiosidade no aspecto em que confere toda a estrutura da vida.”	L14
Interesse em pesquisa em áreas de Ciências Biológicas	“[...] Gostaria de trabalhar com pesquisa científica relacionada a animais marinhos ou em pesquisa científica vinculada a genética.”	L17
Área próxima com a formação de nível médio/técnico	“Porque era o mais próximo da minha formação do ensino médio como técnico em química [...]”	L19

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

que tiveram, como motivação, professores que os inspiraram para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Ainda sobre os fatores motivacionais que impulsionaram a escolha pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os participantes indicaram vários aspectos que influenciaram a escolha do curso. Os dados estão evidenciados na Figura 1.

Figura 1 – Fatores motivacionais para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dos participantes que optaram pela alternativa “outro”, justificaram suas respostas com argumentos de apreço pelos conteúdos das Ciências Biológicas ou pela natureza, conforme os dizeres a seguir: “*Sempre gostei das Ciências Biológicas.*”; “*Sem dúvidas tive professores que me inspiraram a chegar nesta escolha, mas ao longo do tempo a biologia sempre chamou minha atenção e eu sempre gostei muito das aulas.*” “*Atuar na Educação Ambiental, trabalho.*”; “*Desde criança gostava muito de estar na natureza, dos animais e plantas*”. Os apontamentos dos alunos vão ao encontro de questões de afinidade com a área das biológicas, conforme os resultados de Echalar et al. (2015), no que se refere às motivações para escolha do curso, de forma semelhante, teve como maioria afirmações como: “*interesse nas áreas de atuação do biólogo*” e “*afinidade com a área*” como fator relevante para esta escolha do curso.

No que tange às perspectivas profissionais, os participantes mencionaram diferentes expectativas em relação à futura profissão, sendo que a maioria das menções possui ligação com a área educacional, mesmo que em diferentes modalidades e níveis de ensino, bem como em prosseguir com estudos. Foram citados

como desejos futuros ingresso em Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

Em oposição às informações retratadas no parágrafo acima, os resultados obtidos por Castro, Brandão e Nascimento (2011) demonstraram que um percentual baixo do total de participantes do estudo manifestou interesse

em dedicar-se a docência; entre os estudantes do Centro Universitário do Pará (CESUPA), o percentual foi de 8%, e para os estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA), 18%.

Em relação ao interesse de ingressar em uma pós-graduação, todos indicaram que sim, 48% responderam que têm interesse em Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), 30% optaram por Lato Sensu (Especialização) e 22% têm interesse por ambas. Dados semelhantes foram observados por Milam (2016) em sua pesquisa, dos 37 discentes participantes, 36 querem fazer pós-graduação após concluir a licenciatura, sendo 75% Stricto Sensu e 25% Lato Sensu. Observou-se que 20 acadêmicos apontaram cursos relacionados a área da educação, ao contrário dos resultados observados por Castro, Brandão e Nascimento (2011). Os autores supracitados identificaram desinteresse pela área da educação, a partir de manifestações quanto à área de formação continuada, pois foram mencionadas com maior frequência as áreas de Zoologia a Ecologia.

Outro dado que foi verificado pela presente pesquisa refere-se à forma de ingresso no curso superior, avaliando se esses alunos optaram pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas como a

primeira opção de curso no processo seletivo. Foi constatado que 65% dos licenciandos indicaram como primeira opção o curso de Ciências Biológicas no momento de ingresso na Universidade Feevale. Confirmando os resultados obtidos nesta pesquisa, no estudo de Milam (2016), a porcentagem foi ainda maior, 81,1% manifestaram que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas foi a primeira opção.

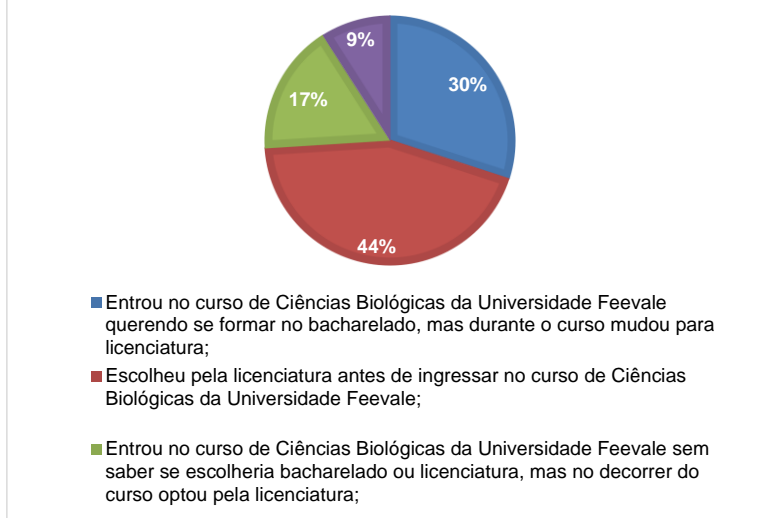
Os alunos que optaram pelo curso de Ciências Biológicas também precisam decidir entre as vertentes Licenciatura ou Bacharelado; no entanto, os alunos ocasionalmente não possuem certeza no momento do ingresso. Nesse viés, mais dados estão representados na Figura 2.

autor, os fatores que se destacaram para a escolha em licenciatura foram a participação no PIBID, disciplinas da licenciatura, o desejo de “ser professor” e também “ter uma outra opção de trabalho”, visto que as licenciaturas em Ciências Biológicas permitem ao graduado atuar como biólogo (SCHMITT, 2018).

No que tange às intenções dos graduandos de ingressarem no bacharelado, após a conclusão do curso, 48% notificaram não ter interesse, 17% responderam positivamente e 9% já concluíram a modalidade. Os dados mencionados confirmam os resultados do estudo de Milam (2016), no qual 55,6% manifestaram não pretender cursar o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas.

Um dos aspectos que é bastante reportado em estudos sobre motivações para o ingresso nos cursos de Licenciatura é a inserção no mercado de trabalho. Nesta lógica, foi questionado aos participantes qual das modalidades há mais oportunidades nas áreas de atuação em suas perspectivas. As constatações estão descritas no Quadro 2.

Figura 2 – Em relação à escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas, marque a alternativa que mais se adequa ao momento da sua escolha:



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nos dados expostos na Figura 2, grande parte dos participantes (44%) já havia escolhido a licenciatura, antes mesmo de ingressar no curso.

Schmitt (2018) identificou que os estudantes podem vir a trocar a modalidade do curso, licenciatura ou bacharelado, no decorrer da formação, devido às vivências universitárias que possibilitam que o estudante se identifique mais com a área específica, ocasionando a mudança dessa pré-escolha. De acordo com o

Quadro 2 – Licenciatura x Bacharelado: qual modalidade tem maior inserção no mercado de trabalho?

Categoria primária	Categoria secundária	Licenciandos
Ambas/ com experiência	“Acredito que ambas, [...]percebo uma forte procura por profissionais com experiência comprovada”.	L1, L16
Licenciatura por falta de profissionais/ necessidade de profissionais	“Com certeza Licenciatura!! Existe uma grande necessidade de Licenciados”.	L2, L4, L9, L11, L14, L19, L22
Licenciatura, por poder atuar como professor e biólogo	“[...]em relação às exigências de contratação de biólogos, creio ser a licenciatura. Podendo atuar como professor e como biólogo”.	L5, L8
Licenciatura, devido aos contratos temporários	“[...] eu diria a licenciatura uma vez que se tem mais chances de se conseguir contratos temporários”.	L6
Licenciatura, devido às diferentes áreas na educação	“[...]a licenciatura por possuir mais oportunidades, trabalhar em centro de educação ambiental, na educação infantil com projetos de educação ambiental, até sala de aula com ensino fundamental e médio”.	L7, L17
Bacharelado, devido a funções que o licenciado não pode realizar	“Bacharelado. [...] Têm funções do Bacharel em que o Licenciado não pode atuar apesar de ter qualificação”.	L12
Bacharel, pois pode atuar em empresas	“[...]bacharel entra no quesito empresas que têm mais do que escolas”.	L13
Licenciatura (sem justificativa)	Alunos não justificaram.	L10, L15, L20
Licenciatura, devido à desvalorização na área ambiental	“Licenciatura, pois a área ambiental está totalmente degradada no país”.	L18, L19
Licenciatura, inserção no mercado para bacharelado e difícil	“[...]ouvi as queixas dos colegas de bacharel sobre poucas vagas de estágio ofertadas durante a graduação e após ser difícil se inserir no mercado de trabalho”.	L21, L22
Bacharelado, devido a maiores salários	“Olha pensando no financeiro o bacharel pode te dar mais oportunidades[...]”.	L23

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observou-se que a Licenciatura ganhou destaque na narrativa dos graduandos, no que tange à inserção no mercado de trabalho. Os dados obtidos estão em consonância com o estudo de Fernandez et al. (2013), em que destacou que o aspecto mais atrativo para ingresso no curso de licenciatura em Ciências Biológicas foi a possibilidade de inserção no mercado trabalho (25,4%).

Segundo Diniz-Pereira (2011), havia um déficit de, aproximadamente, 250 mil professores de Matemática, Física, Química e Biologia no país no ano de 2011. Ainda segundo o autor referido, o

governo brasileiro anunciou que 330 mil pessoas atuam nas escolas da educação básica sem a habilitação mínima exigida por lei (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ainda sobre a o mercado de trabalho, foi questionado aos licenciandos quais seriam os fatores atribuídos para atratividade na carreira docente. As especificações podem ser observadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Que fatores você elenca para a atratividade na carreira da educação?

Categoria primária	Categoria secundária	Licenciandos
Estabilidade Financeira	“Estabilidade financeira”.	L1, L6
Realização pessoal	“Realização pessoal, apenas”.	L5, L6
Amor pela profissão	“É amar o que faz!! [...]”.	L2, L7, L8, L9, L18
Conhecimento/ Troca de conhecimentos	“A possibilidade de compartilhar saberes e, também, aprender com os alunos”.	L4, L15, L16, L21, L23
Esperança de melhorar a sociedade/ pensamento crítico dos alunos	“Na carreira da educação se tem a oportunidade de promover mudanças significativas e positivas na vida de milhares de pessoas.”	L3, L12, L14, L16, L17, L19
Reconhecimento dos alunos	“Reconhecimento pelos alunos”.	L6
Desconto da licenciatura	“Sem dúvida a ajuda dos 30% (acho que é) ajuda sem dúvida e motiva os professores [...]”.	L9
Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho	“Mercado de trabalho com necessidade constante de profissionais”.	L11, L18, L22
O ato de ensinar	“O ato de ensinar”.	L10
Incentivar a responsabilidade ambiental	“Possibilidade de mudar um pouquinho que seja as atitudes das pessoas através do senso de responsabilidade por seus atos e escolhas. Ensinar a tratar melhor o meio ambiente”.	L12, L17

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados do quadro acima, observou-se que as menções de afeição pela profissão e possibilidade de promover mudanças significativas na sociedade se destacaram como atratividades na carreira docente. É possível inferir que os principais fatores que influenciam na escolha da carreira docente são: promover pensamento crítico nos alunos; desejo de contribuir para o desenvolvimento social; possibilidade de compartilhamento de saberes e de apreender.

Os resultados apresentados estão em consonância com a pesquisa de Valle (2006), em que o desejo de desempenhar um papel na educação tem como princípio a transformação social. Seu estudo também retrata que as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal como o “amor pela profissão” ou a necessidade de conquistar certa autonomia financeira.

No que tange à experiência profissional como professor de Ciências e/ou

Biologia, constatou-se que 39% dos participantes não possuem nenhuma experiência docente, 39% já atuaram ou atuam no ensino fundamental e médio, 13% responderam ter as práticas de estágios obrigatórios e 9% possuem vivências em educação infantil ou informal.

Observou-se no estudo um desinteresse pela atuação na gestão escolar, apenas dois concluintes informaram que gostariam de atuar na área, portanto, vale uma reflexão acerca deste desinteresse. Ogawa e Filipak (2013) afirmam que deve se considerar o fato de que a formação inicial, a licenciatura, de forma geral, não apresenta conteúdos curriculares que subsidiem o trabalho do gestor escolar. Os autores ressaltam que os gestores, em geral, são professores que, por indicação, passam a exercer esta função sem o devido preparo para atuar como gestor.

Em relação à escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas, 26% dos participantes notificaram que não optariam novamente pela licenciatura se

recomeçassem o curso, hoje. A maioria dos concluintes, 74%, informou que sim, que apesar dos desafios da profissão fariam a mesma escolha de área para a sua formação universitária. As justificativas foram similares, apontaram o amor pelas Ciências Biológicas, a vontade de passar essa visão adiante e por acreditar que a educação pode mudar o futuro.

Destaca-se que foi mencionado por um dos participantes que o curso de Ciências Biológicas, por ser muito amplo, não possui aprofundamento em nenhuma das áreas, e o aluno finaliza o curso sem maior compreensão de alguma área específica, conforme o comentário a seguir: “No curso de Ciências Biológicas aprendemos sobre diversas áreas do conhecimento vinculadas à Biologia de forma superficial [...]”. Diante dessa menção, é válido ressaltar que, as DCNs de 2001, para os cursos de Ciências Biológicas, evidenciam que os conteúdos específicos para modalidade da licenciatura, devem conter:

[...] além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (BRASIL, 2001, p. 6).

Diante das constantes mudanças vivenciadas na atualidade, foi questionado aos participantes do presente estudo quais as competências essenciais para a atuação do biólogo licenciado no século XXI, cujos detalhes encontram-se no Quadro 4.

Conforme pode ser visto no Quadro 4, o grupo sinalizou um conjunto consistente de competências profissionais necessárias para a docência em Ciências e

Biologia na contemporaneidade. É possível identificar que as competências mais mencionadas foram: buscar constantemente aperfeiçoamento, conhecimento, inovação; saber trabalhar com as tecnologias digitais no âmbito educativo; ter uma boa transposição didática dos conhecimentos científicos; mostrar-se disponível à promoção de aulas criativas e inovadoras que possibilitem a relação teoria-prática.

O estudo de Moran, Masseto e Behrens (2000) condiz com os resultados expressos no quadro 4. O autor evidencia que dentre as habilidades necessárias destacam-se a habilidade de integrar novas tecnologias, metodologias e atividades, a habilidade de adaptar-se ao novo e ajustar-se às circunstâncias de cada grupo ou aluno quando necessário.

Neste viés, Silva e Fabris (2013) citam três estratégias significativas na atuação docente, as quais consistem no privilégio da atualidade, que está ligado ao acesso a informações em tempo real e a utilização destes materiais nas aulas; no desafio da inventividade, que condiz com a criatividade na construção das aulas e na determinação voluntariosa estando esta articulada com as atitudes de aprendizagem contínua.

Em relação ao contato dos licenciandos com iniciação científica durante a graduação, o presente estudo constatou que 56% do grupo amostral participou ativamente de projetos de pesquisa e/ou de extensão universitária. Observou-se que as experiências estão alinhadas tanto às áreas de Ciências Ambientais, quanto a estudos na área de educação ou ensino de Biologia. Dentre os acadêmicos supracitados, cerca de 38% mencionaram participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Quadro 4 – Quais são os saberes e/ou as competências essenciais para a atuação do biólogo licenciado no século XXI?

Categoria primária	Categoria secundária	Licenciandos
Flexibilidade	"[...]flexível (para se adaptar as incondições da profissão, do país e da sala de aula em si)".	L5
Educação ambiental/ Relação antrópica com a natureza	"O Biólogo Licenciado deve ter ética na atuação em prol da conservação da qualidade ambiental [...]".	L2, L12, L13, L17, L22
Reconhecer as particularidades dos alunos /Capacidade de socializar	"Entender que cada aluno é único possuindo diferentes habilidades".	L1, L2, L3, L22
Formação continuada/ dedicação/ Proatividade/ Persistência	"[...]inquieto (buscar a constante evolução como biólogo e como educador)".	L4, L5, L6, L8, L10, L15, L18, L19
Amor pela profissão	"[...]amor pela profissão".	L8, L15, L16
Empatia/Esperança/inteligência emocional	"[...]sensível (para trabalhar com vidas de jovens)".	L5, L10, L19, L22
Utilizar recursos tecnológicos	"Inserção de tecnologias e comunicação na sala de aula".	L1, L4, L6, L11, L14, L17, L21, L22
Educação científica	"Promover a ciência em âmbito escolar".	L6, L12, L17, L21, L22
Responsabilidade com a educação e sociedade/ senso crítico	"Senso crítico".	L2, L3, L8, L17, L23
Domínio de conteúdo/ Transposição didática	"Tentar ser o mais didático possível, mostrar que a biologia é incrível e não só uma cópia do livro".	L3, L10, L13, L16, L16, L18, L21
Aulas práticas e inovadoras/ Criatividade	"[...]incluir as práticas em laboratórios, saídas de campo, no caso da Biologia, porque a prática é uma extensão do ensino e da aprendizagem[...]".	L1, L4, L11, L12, L14, L18, L19, L21, L23
Aprendizado significativo para os alunos	"Aproximar o conteúdo à realidade dos alunos[...]".	L14, L21

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em consonância, o estudo de Fernandez et al. (2013) destaca que a atuação dos alunos em pesquisa e monitoria é frequente entre os alunos do curso de Ciências Biológicas. Além disso, o (PIBID) concentra o maior número de estudantes, dentre os programas de ensino (FERNANDEZ et al., 2013). Um dado positivo a ser considerado na formação docente é que o estudo de Siqueira, Massena e Brito (2013) evidenciou que o PIBID permite consolidar o desenvolvimento de saberes e melhorar o espaço escolar e a atuação dos futuros professores.

Segundo Flores e Mello (2020), as atividades de extensão contribuem para a construção e o aprimoramento de habilidades, crescimento pessoal e profissional dos alunos, além disso, as ações de extensão proporcionam formação de um currículo diferenciado, qualificando o conhecimento científico e popular, promovendo a transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que os concluintes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foram motivados a

escolher este curso por um conjunto plural de aspectos, relacionados à apreciação dos conteúdos de Ciências e Biologia, identificação com a área e a inspiração de professores do Ensino Básico. Outro fator que se destacou foi a necessidade constante de professores, nas escolas. Ficou notório que este aspecto é bastante relevante entre as motivações dos alunos, dado que os graduandos elencaram a Licenciatura em Ciências Biológicas como a modalidade que possui mais oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

Quanto às expectativas profissionais, após a conclusão do curso, constatou-se que os acadêmicos têm interesse em dar continuidade aos estudos. Todos os participantes da pesquisa mencionaram que pretendem realizar pós-graduação, sendo a maioria na área educacional. Considera-se este um dado positivo, visto que os licenciandos têm convicção acerca da importância de aperfeiçoar suas qualificações.

No que tange às atratividades da carreira docente, a possibilidade de promover mudanças significativas na sociedade, tais como desenvolver o pensamento crítico dos alunos e a possibilidade de compartilhar saberes e apreender são as de maior influência.

O grupo sinalizou um conjunto consistente de competências profissionais necessárias para a docência em Ciências e Biologia na contemporaneidade, sendo as mais referidas: a busca constante de conhecimento; inovação; utilização de tecnologias digitais no âmbito educativo; transposição didática dos conhecimentos científicos; construção de aulas criativas e inovadoras que possibilitem a relação teórico-prática, o que reflete aspectos positivos na formação docente oferecida pela Universidade em questão.

Diante da importância dos profissionais da educação para desenvolvimento social, é relevante identificar o perfil dos futuros docentes que irão atuar na

Educação Básica e averiguar aspectos positivos e os desafios atuais da profissão, com intuito de contribuir para a valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. M. A.; ALMEIDA, D. D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008. [Visualizar item](#)
- ARAÚJO, M. L. F.; FRANÇA, T. L. A pesquisa na formação inicial de professores de biologia. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 201-215, jan./jun. 2010. [Visualizar item](#)
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BÄR, M. V.; CASTRO, L. P. V.; MALACARNE, V. O professor de Ciências em formação: perspectivas profissionais de estudantes de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP, 2013. [Visualizar item](#)
- BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009. [Visualizar item](#)
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Biológicas**. Parecer CES 1.301/2001. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2001. [Visualizar item](#)

BRITO, M. R. F. Enade 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007. [Visualizar item](#)

CASTRO, S. M. V.; BRANDÃO, Z.; NASCIMENTO, I. P. Biólogo ou professor de biologia: um estudo entre estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2011. [Visualizar item](#)

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011. [Visualizar item](#)

ECHALAR, A. D. L. F. *et al.* Ciências Biológicas na modalidade à distância, em Goiás: o que motiva os graduandos a escolherem o curso? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP, 2015. [Visualizar item](#)

FERNANDEZ, T. A. C. *et al.* A identidade dos futuros professores de Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP, 2013. [Visualizar item](#)

FLORES, L. F.; MELLO, D. T. O impacto da extensão na formação discente, a experiência como prática formativa: um estudo no contexto de um Instituto Federal no Rio Grande do Sul. **Revista Conexão UEPG**, v. 16, n. 1, 2020. [Visualizar item](#)

MELO, R. M.; SANTO, P. J. O. Formação do professor(a) pesquisador(a) para o Ensino de Ciências Naturais. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 4., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão (SE), 2012. [Visualizar item](#)

MILAM, G. A. **Percepção dos concluintes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB sobre o curso e atividade profissional**. 2016. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. [Visualizar item](#)

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Formação de professores de biologia para o ensino médio integrado. *In* COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL “A Produção do Conhecimento na Educação Profissional”, 1, 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal (RN): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2017. [Visualizar item](#)

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OGAWA, M. N.; FILIPAK, S. T. A formação do gestor escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013. [Visualizar item](#)

OLIVEIRA, D. X.; CHAPANI, D. T. A pesquisa na formação em exercício de professores de Ciências e Biologia. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p. 1-20, 2017. [Visualizar item](#)

PAPALARDO, T. C. G. *et al.* Perspectiva de futuro profissional de licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado de Goiás. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**.

Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. v. 2, p. 5081-5091.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 8, n. 1, p.1-13, jul. 2011. [Visualizar item](#)

SCHMITT, M. D'Á. **A prática como componente curricular e a escolha pela licenciatura nos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC**. 2018. 95 f. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. [Visualizar item](#)

SCHMITT, M. D'Á.; SILVÉRIO, L. E. R. A escolha pela licenciatura em cursos com Área Básica de Ingresso (ABI): o caso de Ciências Biológicas da UFSC. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 105-120, maio/ago. 2019. [Visualizar item](#)

SILVA, R. R.; FABRIS, E. T. H. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, 2013. [Visualizar item](#)

SIQUEIRA, M.; MASSENA, E. P.; BRITO, L. D. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP, 2013. [Visualizar item](#)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W. Os conhecimentos pedagógicos na formação inicial do curso de Ciências Biológicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 755-778, set./dez. 2016. [Visualizar item](#)

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006. [Visualizar item](#)

VENTURA, R. C. **Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológica da UFRJ: um estudo sobre (não) atratividade da docência**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. [Visualizar item](#)

Recebido em: 27/05/2022

Aceito em: 10/06/2022



INTRODUZINDO EM LÍNGUA ALEMÃ O CONHECIMENTO DA ORQUESTRA E SEUS INSTRUMENTOS: explanação e reflexões sobre o planejamento de uma aula para crianças

EINFÜHRUNG DES ORCHESTERWISSENS UND SEINER INSTRUMENTE IN DEUTSCHER SPRACHE: Erläuterungen und Überlegungen zur Planung einer Unterrichtsstunde für Kinder

Alice Pellegrini Vasconcelos¹

Resumo: Este artigo visa a apresentar o planejamento detalhado, bem como as reflexões didáticas e decisões metodológicas sobre uma aula de alemão como língua estrangeira para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola alemã da cidade de São Paulo, no contexto de um programa de trainee juntamente com o Curso de Especialização em Planejamento e Prática de Ensino da Língua Alemã por Competências, do Instituto Superior de Educação Ivoti/RS. A aula tem como propósito consolidar o vocabulário pertencente ao tema instrumentos musicais de orquestra e fazer com que, mediante recursos linguísticos elementares, os alunos se comuniquem sobre qual instrumento as pessoas tocam e pratiquem a compreensão escrita em alemão por meio da leitura de um curto texto informal sobre uma orquestra infantil.

Palavras-chave: Ensino de Alemão como Língua Estrangeira. Alemão para crianças. Ensino Fundamental. Formação de professores.

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die detaillierte Planung sowie die didaktischen Überlegungen und methodischen Entscheidungen zu einer Unterrichtsstunde Deutsch als Fremdsprache für eine dritte Klasse der Grundschule einer deutschen Schule in der Stadt São Paulo im Rahmen eines Traineeprogramms zusammen mit dem Spezialisierungskurs in Planung und Praxis des Deutschunterrichts nach Kompetenzen des Instituto Superior de Educação Ivoti/RS dargelegt. Die Unterrichtsstunde zielt darauf ab, den Wortschatz zum Thema Orchesterinstrumente zu festigen und die Schüler/-innen dazu zu bringen, sich mithilfe elementarer Sprachmittel darüber auszudrücken, welches Musikinstrument jemand spielt, und das Leseverstehen auf Deutsch üben, indem sie einen kurzen informellen Text über ein Kinderorchester lesen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Deutsch für Kinder. Grundschule. Lehrerbildung.

¹ Bacharel e licenciada em Português e Alemão pela Universidade de São Paulo.
E-mail: alicepellegrini2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo a discussão sobre o planejamento detalhado de uma aula de alemão como língua estrangeira em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I, os materiais utilizados e a descrição da turma na qual ela foi aplicada, os quais correspondem à avaliação didática final realizada no dia 10 de novembro de 2021 como pré-requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Planejamento e Prática de Ensino da Língua Alemã por Competências.

O Curso de Especialização compreendeu módulos teóricos com aulas a distância em modalidade on-line e o programa para atuar como trainee na área de Alemão como Língua Estrangeira em uma escola alemã no Brasil, neste caso, na cidade de São Paulo.

Nas próximas seções será primeiramente apresentado o referencial teórico que norteia a discussão sobre a prática vivida no programa de trainee, especificamente sobre o grupo escolar no qual a aula foi conduzida. Em segundo lugar, será descrita de forma sucinta a escola e, em seguida, a turma com respeito ao comportamento como grupo de aprendizagem e algumas questões individuais que desempenham papel importante na relação dos alunos entre si. Em terceiro lugar, serão apresentadas as reflexões didáticas e metodológicas, como também o plano de aula e em que ponto ele está localizado na sequência didática. E por último serão apresentadas as conclusões.

2 APORTE TEÓRICO

A reflexão levantada neste artigo está profundamente relacionada à prática vivenciada no chão da escola acompanhando, na posição de trainee, durante um ano, as aulas de alemão de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I. Esta experiência foi extremamente rica e

cumpriu o papel importante de preencher uma lacuna deixada pela universidade. Apesar de a graduação em Letras – Português/Alemão oferecer de forma aprofundada um currículo que aborda desde a história dos povos germânicos e da língua alemã até os diferentes períodos e estilos literários, quando se trata da modalidade de Licenciatura a situação é completamente diferente. As disciplinas teóricas são satisfatórias, porém os estágios específicos da área de alemão são curtos e há poucas disciplinas teóricas que tratam especificamente do ensino de alemão como língua estrangeira. Neste programa de trainee foi possível observar de perto a rotina em uma escola alemã e trabalhar de forma conjunta com professores experientes.

Duas grandes discussões perpassam este trabalho, a saber, as práticas do ensino de alemão como língua estrangeira para crianças e estratégias de ensino e aprendizagem em grupos heterogêneos.

É unânime a afirmação de que crianças aprendem de maneira muito particular comparado a adolescentes e adultos. Elas têm uma curiosidade nata e querem descobrir e entender o mundo à volta delas, então se atraem e motivam facilmente com os conteúdos – quando despertam o interesse e se conectam de alguma forma a elas:

Sprachlernangebote für Kinder müssen so wirken, dass sie für die Zielsprache sensibilisieren und dazu einladen, in der neuen, noch fremden Sprache zu kommunizieren. Sind die institutionellen Möglichkeiten gegeben, so ist ein zeitlich intensiveres Lernangebot Erfolg versprechender als ein extensives. Kinder bevorzugen am Anfang Wörter und Phrasen, die aus ihrer Lebenswelt stammen und deren Bedeutung sie in der Muttersprache kennen. Sie werden in der frühen Begegnung mit der Fremdsprache grammatische Strukturen noch nicht

erschließen, sondern zunächst als feste Struktur oder Wendung übernehmen.² (WIDLÖK et al., 2010, p. 9)

O modo de aprendizado é totalmente voltado para a ação e a percepção através dos cinco sentidos, além da ludicidade e da promoção de uma atmosfera o mais positiva e descontraída possível, fatores essenciais para que uma aula de língua estrangeira para crianças aconteça. (LUNDQUIST-MOG; WIDLÖK, 2015, p. 8) Outra questão a ser pontuada é o planejamento das atividades em sala de aula. Diferentemente de adolescentes e adultos, crianças ainda se encontram em fase de desenvolvimento da capacidade de concentração, portanto são necessárias fases de aula variadas e não tão longas, que incluam propostas comunicativas, movimentação corporal – incluindo mudanças nas formas sociais, ou seja, na disposição dos/as alunos/as na sala de aula –, trabalho tátil, brincadeiras e atividades que requeiram mais atenção.

Sabendo disso, o/a professor/a exerce inúmeras funções em uma, pois, além de lograr de pleno domínio da língua estrangeira a qual ensina, é de suma importância que ele/ela disponha de capacidades sociais muito bem desenvolvidas. Ele/ela deve saber como se comunicar de maneira efetiva com as crianças, como e mediante quais temas será suscitada a curiosidade das crianças, com quais materiais e mídias as atividades podem ser preparadas, por meio de quais rituais e regras ele/ela conseguirá manter o controle da turma de maneira saudável, sem autoritarismo, e saber ser paciente. (LUNDQUIST-MOG; WIDLÖK, 2015, p. 90)

A segunda reflexão refere-se às estratégias de ensino e aprendizagem em grupos heterogêneos. Para uma aula decorrer adequadamente, é necessário não só pensar nos/as alunos/as como grupo de aprendizagem, como também considerar as individualidades. O desafio é planejar as aulas de tal forma que, concomitantemente, haja espaço para as qualidades serem potencializadas e as dificuldades serem compensadas e trabalhadas. Isso pode ser resolvido com a criação do maior número possível de oportunidades de aprendizado individual e cooperativo em sala de aula. Em combinação com um uso diferenciado de métodos, os diferentes caminhos de aprendizagem dos/as alunos/as podem ser trazidos à tona. (BRÜNING; SAUM, 2010, p. 12) O conceito em alemão para esse tipo de abordagem é chamado de “*Binnendifferenzierung*”, e pode também ser denominado como diferenciação interna ou diferenciação didática: refere-se a todas as formas de diferenciação que são realizadas dentro de um grupo de alunos ensinado conjuntamente – ou seja, métodos para lidar com as diferenças dos alunos sem dividir permanentemente todo o grupo a todo momento. (KLAFKI; STÖCKER, 1991 apud ASCHEMANN, 2011, p. 2) Esses efeitos positivos pretendidos com a diferenciação interna incluem a promoção da autonomia e independência do aluno, a promoção da motivação e a estabilização do grupo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as habilidades e pré-requisitos já devem estar presentes em grau suficiente para que a diferenciação interna possa ser bem-sucedida.

² “As oportunidades de aprendizado de idiomas para crianças devem funcionar de tal forma que elas as sensibilizem para a língua-alvo e as convidem a se comunicar na nova língua, ainda estrangeira. Se as possibilidades institucionais forem dadas, uma oferta de aprendizagem mais intensiva em termos de tempo é mais promissora do que uma oferta extensiva. No início, as crianças preferem palavras e frases que vêm de seu ambiente de vida e cujo significado elas conhecem em sua língua materna. Em seu encontro inicial com a língua estrangeira, eles ainda não desenvolverão estruturas gramaticais, mas inicialmente as adotarão como uma estrutura ou frase fixa.” (tradução livre da autora)

O aprendizado cooperativo pode, portanto, levar em conta a demanda por uma individualização mais forte através de sua estrutura. Mas também oferece uma ampla gama de possibilidades metodológicas – como, por exemplo, atividades em pares e em grupos – para criar focos de apoio individualizado na classe, para fazer jus a diferentes velocidades de aprendizagem, diferentes níveis de competência na língua estrangeira ou para dar espaço aos interesses dos alunos.

Focos de apoio individualizado na classe: uma possibilidade de maior individualização é o ensino em pequenos grupos, que são formados de acordo com diferentes necessidades especiais. Com base em um diagnóstico individual que revela onde cada aluno/a ainda tem dificuldade, podem ser determinados enfoques, nos quais vários alunos têm necessidades de apoio ou desafio aproximadamente semelhantes. Dentro de suas áreas de foco os alunos trabalham, então, em uma mesma área de dificuldade.

Diferenciação quanto às velocidades de aprendizagem: o ensino individualizado deve tentar acomodar as diferentes velocidades de aprendizagem, ao menos em fases. Ao fazer isso, deve-se evitar que os alunos trabalhem somente lado a lado, cada um em seu próprio ritmo, mas sem troca com os outros. Uma sugestão é o chamado *“Lerntempoduett”* (“dueto de tempos de aprendizagem”), que pode funcionar da seguinte forma: cada aluno/a recebe uma folha com uma série de tarefas, com uma distinção entre tarefas obrigatórias e adicionais para os/as alunos/as mais rápidos/as. Cada estudante primeiro resolve a primeira tarefa sozinho e depois a discute com um parceiro. O/a parceiro/a é um/a aluno/a que terminou relativamente ao mesmo tempo e que sinalizou isto, por exemplo, se levantando. Quando ambos discutiram a primeira tarefa, eles se voltam para a segunda tarefa, na qual trabalham novamente individualmente

antes de discuti-la com um novo parceiro, novamente alguém que acabou de terminar. Para isso, os/as estudantes se levantam e podem sinalizar com as mãos que no momento estão procurando um novo parceiro para a segunda tarefa. Aqueles que terminaram ambas as tarefas trabalham individualmente em tarefas mais complexas – que devem ser classificadas conforme níveis de dificuldade. Dessa forma, as diferentes velocidades de aprendizagem e trabalho dos/as alunos/as podem coexistir sem complicações. Se, por um lado, estudantes que necessitam de um período mais longo para realizar as atividades não conseguiriam completar toda a folha de exercícios, alunos/as mais rápidos teriam feito até o final, incluindo os exercícios extras.

Diferenciação por níveis de competência na língua estrangeira: na maioria das turmas de língua estrangeira é possível reconhecer aprendizes com variados níveis de competência, desde os que se comunicam e compreendem de forma excelente, até os que ainda não têm domínio de uma ou mais das quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita). Especialmente métodos de aprendizagem cooperativa que são desiguais em termos de trabalho podem ser bem aplicados neste caso. O *“Partnerpuzzle”* ou *“Gruppenpuzzle”* (pode ser traduzido como “quebra-cabeça de parceiros” ou “quebra-cabeça de grupos”) é um exemplo de método adequado para esta situação. O *“Partnerpuzzle”* ou *“Gruppenpuzzle”* consiste em dividir a classe na metade ou distribuir em grupos para que se tornem “especialistas” em subtópicos específicos. Tematicamente, os tópicos pertencem a um assunto geral. Depois que os/as estudantes, como especialistas em uma área, trocaram ideias com colegas que receberam o mesmo tema, os grupos de especialistas se mesclam, formando duplas ou novos

grupos, e eles ensinam uns aos outros sobre seus subtemas.

Diferenciação por interesses dos/as alunos/as: quanto mais competências de cooperação os/as alunos/as tiverem adquirido, mais eles serão capazes de trabalhar de forma independente e autodirigida, mais livremente os processos de aprendizagem cooperativa poderão ser organizados e a aprendizagem mais individualizada será possível. Em um projeto em que os alunos trabalham em grupo, eles podem ajudar a planejar e escolher tópicos de acordo com seus interesses, projetar seus próprios caminhos de aprendizagem e estar envolvidos na avaliação. O método “*Kleinprojekte in Gruppen*” (“pequenos projetos em grupo”) (BRÜNING; SAUM, 2010), por exemplo, oferece esta forma de trabalho cooperativo. Os alunos escolhem subtópicos dentro da estrutura de um tópico dado pelo professor ou escolhido em conjunto, que eles tratam em detalhes. Mesmo aqui, a diferenciação é feita de acordo com os interesses, pois os alunos são designados para um grupo no qual podem trabalhar no subtópico que escolheram. Dentro deste grupo, também, eles podem então buscar seus interesses, porque cada um decide por si, em acordo com o grupo, qual aspecto do subtópico deseja trabalhar. Após o trabalho individual, os resultados são, então, reunidos em uma fase de cooperação e discussão e depois apresentados. Esse método se aproxima do ideal de aprendizagem independente, pois o/a professor/a se mantém mais afastado, de certa forma; ele/ela intervém em momentos de esclarecimento de dúvidas. Entretanto, esse método é melhor aplicado somente quando os/as estudantes administrarem bem as habilidades de cooperação e trabalho independente. (BRÜNING; SAUM, 2010, p. 13-15) Especialmente nos anos escolares iniciais, principalmente no Ensino Fundamental I, os objetivos e planos do projeto devem ser formulados precisamente para as

crianças, a fim de que elas entendam claramente o que e como deve ser feito.

Particularmente sobre atividades em pares, é possível enumerar diversos benefícios, como o desenvolvimento de competências sociais – uma vez que os aprendizes precisam interagir entre si, caso contrário a atividade não é realizada, e, eventualmente, negociar e debater pontos de vista –, aprender uns com os outros, e ampliar o tempo de fala de alunos/as mais retraídos, já que é uma situação mais reservada. (FUNK et al., 2017, p. 63) Com este intuito, foi proposta na aula de 10 de novembro uma atividade em duplas. Assim, foi dada a oportunidade de os/as alunos/as trabalharem cooperativamente e ajudando uns aos outros, pois também foi posta em prática a abordagem de diferenciação por níveis de competência em alemão, de modo que alunos/as com rendimento excelente ou satisfatório deveriam necessariamente realizar a atividade com colegas que têm dificuldade e/ou não dominam uma ou mais habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) na língua alemã.

3 O COLÉGIO

O colégio no qual a aula foi realizada é da rede privada. Ele é considerado uma das mais tradicionais instituições de ensino da cidade de São Paulo. Ele foi fundado em 1878 por imigrantes alemães que se estabeleceram no centro da cidade com o objetivo de perpetuar a língua e a cultura alemãs para seus descendentes e, ao mesmo tempo, também integrando a cultura brasileira. De acordo com documentos históricos, o intuito era proporcionar aos filhos dos imigrantes alemães uma “educação que os habilitasse a se expressar na língua de seus pais e que cultivasse a história e geografia da pátria brasileira”.

No ano de 1974 o colégio foi transferido para o bairro do Morumbi, onde está

localizado até hoje. Anos depois, foram fundadas mais duas unidades, uma segunda na capital e outra no interior, devido à crescente demanda por vagas. Atualmente a escola conta, ao todo, com em torno de nove mil alunos.

A escola dispõe de dois currículos, o brasileiro e o alemão, e as famílias podem fazer a escolha no momento da matrícula. De toda forma, em ambos se tem contato com a língua alemã, a diferença é que no currículo brasileiro a disciplina de alemão é ensinada como língua estrangeira. Para os alunos matriculados no currículo brasileiro que desejam fazer a transferência para o currículo alemão é exigido que tenham desempenho excelente, principalmente em alemão. Há também a possibilidade de se permanecer durante toda a vida escolar no currículo brasileiro e, caso o/a aluno/a tenha a intenção de estudar em uma universidade alemã, no 3º ano do Ensino Médio é oferecido um curso preparatório para a prova de admissão a um *Studienkolleg* na Alemanha, o qual, regularmente, após 12 meses, possibilita aos alunos o ingresso em uma universidade no país.

4 DESCRIÇÃO DO GRUPO – F-3MA1

4.1 Contextualização

Devido à pandemia de COVID-19, todos os alunos do colégio, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em 2020 tiveram aulas exclusivamente à distância de modo on-line. Uma vez por semana os professores de todas as disciplinas enviavam roteiros dirigidos e materiais para estudo autônomo por meio da plataforma do colégio. Já em 2021, o Governo do Estado de São Paulo e a Prefeitura de São Paulo deram o aval para o retorno presencial de escolas privadas que desejassem e tivessem condições para tal respeitando os protocolos de combate à pandemia, mas definiram como não obrigatório. Então, o

colégio ofereceu um modelo híbrido, desta forma, tanto as famílias que optassem por levar os filhos à escola como as que ainda não se sentissem seguras seriam contempladas. No modelo híbrido implementado, as aulas aconteciam presencialmente com uma parcela dos alunos na sala de aula e os professores abriam também a sala de aula on-line na plataforma de videoconferência Microsoft Teams a fim de que os alunos que estivessem em casa acompanhassem a aula sincronicamente.

4.2 Descrição geral

Eu acompanho a turma F-3MA1 do 3º ano do Ensino Fundamental I desde o início do ano letivo de 2021. No primeiro semestre, junto com uma professora de modo on-line, e, no segundo semestre, com outra professora presencialmente na escola. No total, a turma é composta por 26 alunos. Porém, nas aulas de língua estrangeira, ela é dividida e uma professora fica responsável por cada metade. O grupo que acompanho possui 13 alunos, dentre eles 8 meninas e 5 meninos.

No Ensino Fundamental I do Currículo Brasileiro, até o 3º ano estão previstas na grade curricular somente duas aulas de alemão de 45 minutos por semana – para a turma F-3MA1 na segunda e na quarta-feira. Este fato é negativamente decisivo com relação ao domínio e contato das crianças com a língua alemã. É claramente observável que não é tempo suficiente para desenvolver satisfatoriamente as quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita), os vocabulários e estruturas de frase. Contudo, os resultados nessa turma são positivos, pois as crianças demonstram interesse pela língua e participam ativamente da aula.

Os livros didáticos utilizados fazem parte da coleção *Paul, Lisa & Co Starter (Kursbuch e Arbeitsbuch)*, da editora Hueber. Entretanto, as professoras também

preparam outros materiais, como apresentações em PowerPoint e jogos. Durante a maior parte do ano foram principalmente utilizados materiais digitais, apenas os livros didáticos e os materiais pessoais dos alunos (caderno de alemão, por exemplo) eram físicos. As aulas eram guiadas por meio de slides e as atividades lúdicas eram elaboradas através de plataformas digitais como *Memris*³, *Quizlet*, *Wordwall*, *LearningApps* e *Powtoon*. No final do segundo semestre, devido à autorização do Governo do Estado de São Paulo para que as escolas exigissem a frequência obrigatória de 100% dos alunos presencialmente e o distanciamento de 1 metro entre os alunos não ser mais necessário, as professoras voltaram a utilizar outros materiais físicos, como por exemplo cartões com imagens, retomar propostas de trabalhos manuais, e puderam também eventualmente alterar a disposição dos alunos dentro da sala de aula – carteiras em formato de U, em círculo, em pares, em grupos etc.

4.3 Descrição individual

De modo geral, todos os alunos têm boa relação entre si e são muito afáveis. Uma observação interessante é a diferença de comportamento nas aulas on-line e, posteriormente, nas presenciais. A distância, uma parte dos alunos em diversos momentos ficavam ausentes e apáticos nas aulas de alemão (não participavam e mantinham as câmeras desligadas, mesmo que nós, professoras, chamássemos constantemente a atenção para estes fatos). Acredito que tenha sido desgastante permanecer muitas horas em frente

à tela do computador e não poder ter contato físico com colegas e professores. Eles estão em pleno desenvolvimento (têm entre 8 e 9 anos) e toda esta conjuntura foi bastante marcante para a vida escolar deles. Já no retorno presencial, foi possível claramente notar que eles estavam tão ávidos para participar das atividades e ter contato com todas as pessoas que acabavam ultrapassando os limites.

I. R., J. K., M. S. e R. A.⁴ têm desempenho excepcional, são alunos esforçados e engajados em todas as atividades propostas. Tentam ao máximo falar em alemão nas aulas e têm facilidade para memorizar os vocabulários. Eles inclusive ajudam os colegas quando sentem dificuldade ou não entendem algum conteúdo.

Especificamente sobre J. K., é possível perceber que ela se preocupa demasiadamente com assuntos de ordem organizacional, como datas de avaliação e como elas serão executadas, atribuição de tarefas de casa e a disponibilização de materiais para consulta e extras na plataforma Microsoft Teams. A impressão que se tem é de que ela, de certa forma, desconfia do planejamento das professoras, mesmo que sejam apresentados argumentos palpáveis a ela e a veracidade dos fatos seja comprovada.

I. F., apesar de apresentar ótimo rendimento escolar, no geral, e também nas aulas de alemão, teve uma grande mudança de comportamento a partir do retorno presencial. Ela passou a agir de forma indisciplinada, brincava muito durante as aulas de alemão e se dirigia às professoras sem educação, provocando pequenas situações de conflito. Com o

³ Especialmente com a plataforma *Memrise*, as professoras de alemão do Ensino Fundamental I desenvolveram uma espécie de “curso on-line” por meio do qual os/as alunos/as podem treinar e revisar o vocabulário e estruturas de frase estudados em aula de forma lúdica e digitalmente, pois existe o site e o aplicativo, que está disponível para celulares e tablets. Essa iniciativa nasceu por conta da pandemia, quando as aulas eram ministradas estritamente à distância na modalidade on-line, mas conquistou tanto os/as alunos/as, que ela foi mantida como uma ferramenta de aprendizagem depois do retorno presencial.

⁴ Foram adotadas abreviaturas dos nomes para a preservação da identidade e segurança dos alunos.

passar das semanas esta questão foi contornada.

F. C. é aluno novo, este é seu primeiro ano na escola. Ele é extremamente ativo e sociável, fato positivo e ao mesmo tempo negativo, pois ele participa da aula a todo momento, mas ainda não consegue controlar o próprio corpo. É preciso chamar a atenção dele constantemente durante a aula para que ele permaneça sentado e sem conversar tanto com os colegas em volta e consiga manter o foco nas atividades propostas. Quanto ao alemão, apesar das diversas distrações durante a aula, ele sempre faz as tarefas de casa e se motiva a cada novo conteúdo.

Outro caso semelhante é o de H. G., que é um aluno muito inteligente e apresenta ótimo desempenho nas aulas de alemão, porém também não tem controle corporal. Diversas vezes durante a aula é preciso chamar a atenção dele para parar de se levantar e andar pela classe, ir tantas vezes ao banheiro e beber água e conter o excesso de conversa com colegas sentados próximos a ele. Também devido à extrema atividade corporal e rapidez, ele compreende e realiza as atividades rapidamente, mas não tem paciência de eventualmente esperar os colegas que ainda estão fazendo ou, caso tenha outra atividade que ele já possa iniciar, ele reluta até ser convencido a fazer.

M. C. e P. F. são bons alunos, mas se distraem facilmente com brincadeiras e conversas durante a aula, principalmente quando se sentam próximos um ao outro e a F. C. e H. G. Com a possibilidade de mudar os alunos de lugar nas aulas de alemão, esta questão é evitada, porém é preciso manter a atenção neles.

R. M. é uma aluna tímida e que apresenta dificuldade para acompanhar não só as aulas de alemão, como também as outras disciplinas. No período on-line não era possível perceber tão nitidamente, pois, ao que tudo indica, ela provavelmente recebia ajuda dos pais na elaboração das

atividades – às vezes dava para ouvir a voz da mãe orientando o que ela deveria responder quando era chamada. Nas aulas presenciais ela raramente participa, por diversas vezes não faz as tarefas de casa e apenas interage com algumas colegas com quem tem amizade (I. R., M. D. e P. B.). Como o contato presencial foi retomado, tornou-se mais fácil acompanhar o desenvolvimento dela e fomentar a autonomia, contudo ainda é um desafio, pois há uma desarmonia entre escola e família. Os pais já foram diversas vezes convocados para reuniões com a professora de alemão para discutir a situação escolar da filha, mas não comparecem.

P. B. é uma aluna tímida e apresenta diagnóstico médico de Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), mas possui acompanhamento médico e fonoaudiológico. A principal consequência do distúrbio está na dificuldade de processamento das informações captadas pelas vias auditivas. Assim, a pessoa ouve claramente a fala humana, mas tem dificuldade em interpretar a mensagem recebida. Por este motivo, ela é sempre posicionada à frente na classe para ficar o mais próxima possível da professora. Além de que, sempre quando alguém se dirige para falar com ela, deve chegar perto e olhar nos olhos para facilitar a compreensão – também devido ao fato de ela falar num tom de voz baixo. No mês de outubro, ela acompanhou as aulas apenas de modo on-line porque fez uma viagem para o exterior com a família e precisou cumprir quarentena. No mês de novembro – a partir do dia 9 –, ela voltou a cumprir quarentena devido à suspeita de infecção por catapora e acompanhou as aulas exclusivamente à distância em modalidade on-line durante o período.

M. D. é boa aluna, mas necessita de constante acompanhamento para que realize as atividades. Ela apresenta diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de

Atenção e Hiperatividade (TDAH) e possui acompanhamento médico e terapêutico.

L. D. é ótima aluna, porém muito insegura e retraída. É preciso motivá-la em diversas situações para que ela confie que realmente compreendeu os conteúdos e realizou corretamente as atividades. Em atividades feitas oralmente, ela prefere não falar por receio de se expor. Ela possui distúrbio de crescimento que ainda está sob análise médica e faz tratamento.

5 REFLEXÕES DIDÁTICAS

5.1 Material didático

Como anteriormente mencionado, nos terceiros anos do Ensino Fundamental I na escola são utilizados os livros didáticos – livro de aula (*Kursbuch*) e livro de exercícios (*Arbeitsbuch*) – da coleção *Paul, Lisa & Co Starter*, que equivalem ao início do nível A1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Os livros desta coleção são voltados ao público infantil e tratam a língua alemã de forma lúdica e divertida, mesclando propostas que englobam as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) e jogos que promovem o uso do alemão. As lições são permeadas por histórias e situações vivenciadas pelas personagens fictícias Lisa, Julia, Paul e Felix, seus familiares e amigos.

Os livros são divididos em cinco módulos, cada um tratando sobre um tema⁵, e subdivididos por dez lições no total, sendo duas para cada módulo. Atualmente, a turma F-3MA1 se encontra no quarto módulo, sobre final de semana (título “*Am Wochenende*”), na oitava lição, a qual tematiza a música e os instrumentos musicais presentes em uma orquestra.

5.2 Aulas anteriores

⁵ Módulo 1 “No Parque” („*Im Park*“), módulo 2 “Ao aniversário” („*Zum Geburtstag*“), módulo 3 “No mercado de pulgas” („*Auf dem Flohmarkt*“).

Ao longo dos meses de setembro e outubro, foi trabalhada a lição sete, que trata sobre a rotina diária de uma criança, mais especificamente sobre as atividades extracurriculares e de tempo livre, como aulas de dança, ginástica, esporte, entre outras. Além de situações, como passar a noite na casa de um familiar ou amigo/a, e a organização para isto – arrumar malas/mochila e quais objetos são necessários. E estruturas de frase, tais quais “*Am Montag / Dienstag / Wochenende mache / spiele / tanze ich...*” (“Na segunda/terça-feira / No final de semana eu faço / jogo / danço...”), “*Wo bist du am Wochenende?*” (“Onde você está no final de semana?”), “*Am Wochenende bin ich bei Anna*” (“No final de semana estou na casa da Anna”), “*Wir hören Musik und machen Computerspiele*” (“Nós ouvimos música e jogamos no computador”), “*Im Rucksack sind ein Schlafanzug, eine Zahnbürste, eine Zahnpasta und ein Teddybär*” (“Na mochila estão um pijama, uma escova e uma pasta de dentes e um urso de pelúcia”) e “*Ich habe / brauche das Buch, den Kamm und den Pullover*” (“Eu tenho/preciso do livro, do pente de cabelo e do suéter”).

No final de outubro, algumas aulas foram dedicadas à avaliação oral do segundo semestre. Os alunos fizeram curtas apresentações para toda a classe com o objetivo de mostrar através de imagens e contar por meio de frases simples em alemão – trabalhadas em aula – como é a rotina diária deles.

A sequência didática da lição oito teve início em 8 de novembro. Então, a aula do dia 10 teve ainda como centro o trabalho e consolidação do vocabulário introduzido. Na primeira aula, adentrou-se no assunto por meio da música infantil tradicional alemã “*Ich bin ein Musikante*” (“Eu

sou um músico”)⁶, na qual são citados alguns dos instrumentos musicais que são centro temático da sequência didática. Depois, foi feito, com os alunos sentados em roda no chão, um jogo da memória em que se deveria juntar as cartas das imagens dos instrumentos com as cartas dos respectivos nomes por escrito. Em seguida, passou-se ao livro didático *Kursbuch*, os exercícios de compreensão auditiva da página 48 (anexos), em que primeiramente era necessário identificar dentre as alternativas fornecidas – supermercado, concurso de cães ou concerto – de que contexto se tratava o ruído escutado; e a resposta correta era concerto. Em segundo lugar, os alunos ouviram os sons de nove instrumentos musicais e deveriam anotar no livro a letra correspondente a cada um na ordem conforme escutaram. Ao final, foi feito um curto exercício por escrito de formulação de pergunta e resposta – “*Was spielst du?*” (“O que você está tocando?”), “*Ich spiele [Musikinstrument]*” (“Eu estou tocando [instrumento musical]”) – de acordo com desenhos de crianças fazendo mímica.

5.3 Progressão do conteúdo

De acordo com o planejamento, após a introdução à oitava lição e a consolidação do vocabulário de instrumentos musicais de orquestra nas aulas dos dias 8 e 10 de novembro, serão trabalhados os conceitos dos verbos “*lieben*” (“amar”) e “*hassen*” (“odiar”) por meio de um diálogo do livro didático entre as personagens Alex, Paul, Nadja e Annika sobre os instrumentos musicais que eles tocam e quais gostam ou desgostam. A fim de aprofundar esse assunto e promover as habilidades comunicativas oral e escrita, esses verbos também surgirão imersos em outros temas anteriormente estudados, como, por exemplo, comidas e

atividades de tempo livre. Ademais, serão praticadas as conjugações destes verbos e de outros já conhecidos nas primeira, segunda e terceira pessoas do singular (em alemão “*ich*”, “*du*”, “*er/sie/es*”) e na terceira pessoa do plural (em alemão “*sie*”) por meio de jogos e atividades dinâmicas.

6 OBJETIVOS DIDÁTICOS

O principal objetivo da aula de 10 de novembro foi o uso de meios comunicativos simples com o intuito de se expressar com relação ao tema instrumentos musicais de orquestra. Depois da preparação de vocabulário, os alunos foram capazes de nomear nove instrumentos musicais em alemão (violão, violino, violoncelo, piano, flauta, clarinete, trompete, xilofone e bateria), entender um texto informal a respeito desta temática e dizer qual instrumento uma pessoa toca utilizando a estrutura de frase “*Im Orchester spielt [Name] [Musikinstrument]*” (“Na orquestra [nome] toca [instrumento musical]”). Portanto, um dos enfoques estava no fomento da habilidade oral dirigida na medida em que a estrutura de frase acima citada foi exposta por escrito na lousa para que os alunos apenas colocassem em uso modificando algumas informações. O segundo foco está na promoção da compreensão escrita (recepção) em língua alemã mediante um curto texto informal de meio eletrônico no qual uma das personagens do livro didático envia fotos e apresenta à amiga a orquestra onde toca e os demais membros.

6.1 Conhecimentos declarativos

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, refere-se o conhecimento declarativo ao saber sobre fatos, conceitos e descrições:

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=0JUKuiWfhig>

O conhecimento declarativo é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento acadêmico). Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo. No que diz respeito ao uso e à aprendizagem de línguas, o conhecimento que é posto em marcha não se encontra relacionado diretamente com a língua e a cultura de forma exclusiva. O conhecimento acadêmico num domínio científico ou técnico e o conhecimento empírico ou acadêmico num domínio profissional têm claramente um papel importante na recepção e na compreensão de textos numa língua estrangeira relacionados com estes domínios. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31)

No contexto em questão, uma classe de terceiro ano do Ensino Fundamental I, há que se fazer certas ressalvas, uma vez que o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas foi elaborado para abarcar um amplo público, acontecendo de em algumas passagens se referir mais ao ensino de línguas estrangeiras para adultos. Quanto a estes alunos na faixa etária entre 8 e 9 anos, fica claro o paralelo entre os citados “conhecimento acadêmico” e “conhecimento profissional” e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar.

O objetivo didático da aula foi formulado a partir dos saberes os quais os alunos já dispõem. Quanto ao vocabulário, o tema instrumentos musicais é bem conhecido dos alunos não só através das aulas de alemão, como também pelas aulas de música. Alguns instrumentos foram apresentados pela primeira vez nesta sequência didática, como “*Trompete*”, “*Klarinette*” e “*Xylophon*”. Mas como são palavras consideradas de linguagem internacional, pois se assemelham com os termos da língua portuguesa e da inglesa, não há

dificuldade. No que se refere à gramática, também pode-se afirmar que os alunos têm pleno domínio sobre as estruturas praticadas em aula: frases no tempo presente com verbos conjugados nas primeira, segunda e terceira pessoas do singular e terceira do plural e sentenças com inversão – quando não é o sujeito que inicia a frase, mas sim alguma informação acessória de tempo, causa, modo ou lugar, como é o caso de “*Im Orchester spielt [Name] [Musikinstrument]*” (“Na orquestra [nome] toca [instrumento musical]”).

6.2 Objetivos parciais quanto à competência comunicativa

A comunicação oral foi elemento essencial para que o objetivo didático central da aula fosse alcançado. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, ao concluir o nível A1, de domínio elementar da língua estrangeira, os aprendizes são capazes de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam a satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se a si mesmo e outras pessoas conhecidas e consegue fazer perguntas e responder sobre aspectos pessoais, como, por exemplo, as pessoas que conhece, o local onde vive e as coisas que possui. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperativo e compreensivo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

Quanto à produção oral, os aprendizes são capazes de produzir enunciados curtos, isolados e pré-estabelecidos, falando pausadamente para procurar expressões, articular palavras e frases menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação. A interação acontece de forma simples, porém a comunicação depende totalmente de repetições, reformulações e correções (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 57).

Levando em conta que os alunos da classe em questão ainda se encontram em processo de aprendizagem elementar da língua alemã, eles já são capazes de falar sobre si mesmos e sobre pessoas próximas conhecidas, se expressar de maneira simples sobre como se sentem e fornecer informações sobre dia a dia e atividades de lazer. Especificamente sobre o tema da sequência didática, as crianças são capazes de nomear instrumentos musicais já conhecidos delas e que são pronunciados e escritos semelhante ao português e ao inglês – como “*Gitarre*” (violão), “*Klavier*” (piano) e “*Flöte*” (flauta) – e compreender por escrito e se comunicar oralmente relativo a qual instrumento as pessoas tocam.

6.3 Objetivos parciais quanto à competência de aprendizado da língua estrangeira

No tocante aos propósitos pedagógicos relacionados à orientação de uso da língua para a ação, os alunos devem dispor de capacidade para lidar e se portar adequadamente com relação a uma variedade de métodos e formas sociais (disposição espacial dos alunos em sala de aula) com pouca intervenção do/a professor/a, já que se trata de crianças entre 8 e 9 anos de idade.

Na aula de 10 de novembro os alunos devem conseguir respeitar regras básicas de convívio social e se movimentar de forma apropriada ao interagir com colegas e professores em brincadeiras e atividades, conduzir uma conversa em cadeia de maneira organizada e realizar uma atividade em pares adequadamente respeitando o tempo de raciocínio do/a colega e trabalhando de forma cooperativa.

7 DESCRIÇÃO DA AULA E ANÁLISE METODOLÓGICA

7.1 Início

Os começos de aula na turma F-3MA1 são ocupados, em geral, por questões organizatórias, como organização dos pertences pessoais dos alunos e falas de manutenção de ordem. Por meio de constantes diálogos vem-se tentando aprimorar este aspecto. Na aula de 10 de novembro os alunos já organizaram logo no início da aula as carteiras em formato de U.

Em seguida, é iniciada a rotina das aulas de alemão (*Einstieg/Ankommen im Lernkontext*) perguntando aos alunos como está o clima no dia com o auxílio de expressões fixas e já profundamente familiares a eles – “*Die Sonne scheint*” (“O sol está brilhando”), “*Es ist bewölkt*” (“Está nublado”) e “*Es regnet*” (“Está chovendo”) – e depois a professora encabeça uma pequena conversa em cadeia por meio da pergunta “*Wie geht es dir heute?*” (“Como você está hoje?”) na qual devem responder sobre como estão se sentindo com a ajuda de frases e imagens projetadas na lousa (anexos) referentes aos estados de espírito e perguntar para o/a próximo/a colega.

7.2 Ativação de conhecimentos prévios

Após a fase de entrada no contexto de aprendizado (*Einstieg/Ankommen im Lernkontext*), a professora colocou a música infantil tradicional alemã “*Ich bin ein Musikante*” (“Eu sou um músico”), a qual cita alguns dos instrumentos musicais que são centro temático da sequência didática. Ela foi usada desde a primeira aula da sequência com a finalidade de trazer o vocabulário da lição, ativando os conhecimentos prévios dos alunos (*Aktivierung der Vorwissen*) de maneira lúdica.

Em seguida, foi proposta uma brincadeira de mímica. Utilizando novamente os cartões com imagens de instrumentos musicais (anexos) – utilizados em um jogo da memória na aula anterior –, o/a aluno/a

que faria a mímica precisava primeiro retirar uma carta aleatoriamente para saber o movimento referente a qual instrumento ele/ela deveria fazer. O restante da turma deveria adivinhar e falar os nomes dos instrumentos em alemão.

7.3 Fase de desenvolvimento

Na fase de desenvolvimento (em alemão, *Erarbeitungsphase*), a principal meta era que os alunos executassem a atividade em pares. Foi escolhida uma abordagem de diferenciação interna (*Binendifferenzierung*) para a seleção dos pares, de modo que alunos/as com rendimento excelente nas aulas de alemão trabalhariam necessariamente com alunos/as que têm dificuldade ou aproveitamento insatisfatório. Para isto, a professora pediu que os/as alunos/as fechassem os olhos e distribuiu cartas de formas geométricas e cores diferentes para as crianças e elas deveriam procurar o/a colega que tivesse recebido uma carta igual. Como elas já estavam posicionadas com as carteiras em U, elas poderiam simplesmente mudar de lugar entre si e levar consigo os materiais necessários. Quando todos já se arrumaram em duplas, a professora explicou a atividade: foram retirados trechos do texto e as fotos de A a F do exercício 4 da página 49 do livro didático (*Kursbuch*) (anexos) e as duplas deveriam relacionar cada trecho com uma foto. Enquanto a professora entregava a cada par os materiais para a atividade, foi orientado que os alunos fizessem uma primeira leitura do texto no próprio livro para que tivessem uma ideia sobre o assunto. Então, ao receberem os materiais, eles deveriam trocar ideias entre si para concluir qual imagem estaria ilustrando qual parte com a ajuda do texto na íntegra no livro, caso precisassem. Para a realização, os alunos tiveram entre 10 e 12 minutos. Ao final, foi feita a correção coletiva. Para cada trecho, a professora chamou uma dupla para falar

com qual foto relacionou e os demais confirmavam se a resposta estava correta ou não, depois das falas dos alunos ela mostrava a resolução definitiva. No total, contando também com as etapas organizatórias de mudança de lugares na sala de aula e distribuição dos materiais, esta fase teve duração de, aproximadamente, 15 minutos.

7.4 Fase de aplicação

Na última fase da aula, dita de aplicação (*Anwendungsphase* em alemão), foi proposta uma atividade de fala guiada, em que uma frase modelo deveria ser finalizada com as informações fornecidas. Foi projetado o início de uma frase na lousa: "*Im Orchester spielt...*" ("Na orquestra toca..."). Embaixo surgiram quatro pequenos quadros com ilustrações de crianças tocando instrumentos musicais e o nome de cada uma na parte superior. Conforme foram aparecendo, a professora chamava um/a aluno/a para completar a frase com as informações atribuídas falando em voz alta. O resultado esperado era de que os/as alunos/as formassem frases, como por exemplo "*Im Orchester spielt Lisa Cello*" ("Na orquestra, Lisa toca violoncelo"). A correção foi feita ao final de cada fala e a professora solicitava primeiro que os outros alunos opinassem se a frase do/a colega estava correta ou falsa. E, caso estivesse errada, como poderia ser aprimorada. Esta fase teve duração de, aproximadamente, 5 a 7 minutos. Ao final, a professora terminou a aula se despedindo dos alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após comentar sobre as práticas do ensino de alemão como língua estrangeira para crianças e estratégias de ensino e aprendizagem cooperativas em grupos heterogêneos, foi possível observar como estes elementos compuseram de forma coesa a aula de alemão ministrada em 10 de novembro de 2021.

No início da aula estiveram presentes elementos lúdicos e dinâmicos que marcam as rotinas de entrada no contexto de aprendizagem (*Einstieg/Ankommen im Lernkontext*) e retomada do conteúdo estudado nas aulas de alemão anteriores (*Aktivierung der Vorwissen*) do terceiro ano do Ensino Fundamental I, como a constatação de como está o clima no dia, como os/as alunos/as estavam se sentindo e uma música infantil que visava a resgatar os conhecimentos prévios sobre o tema da aula, além da brincadeira de mímica em que os alunos deveriam pegar uma carta com um instrumento musical e fazer o movimento, atividades nas quais se podem averiguar fases de aula que permitem movimentação corporal e atividades táteis.

Outra questão foi a forma social adotada ter sido em U, disposição a qual há meses não estava mais sendo utilizada por conta dos protocolos de distanciamento para controle da pandemia de COVID-19, e trouxe nova motivação às aulas de alemão.

No desenvolvimento da aula (*Erarbeitungsphase*), a forma social foi modificada para dar espaço a um trabalho em duplas, para o qual, primeiramente, os/as alunos/as deveriam encontrar os/as parceiros/as através de cartões com cores e formas geométricas diferentes. O objetivo era que fossem relacionados trechos de um texto com imagens do livro didático. Nesta atividade, alunos/as com diferentes níveis de competência na língua alemã foram agrupados para promover a

cooperatividade e a interação entre eles/elas. Também foi possível observar o elemento tátil nesta fase, pois foram entregues aos pares os trechos do texto e as imagens plastificadas para que eles as analisassem e tentassem chegar juntos a uma conclusão de qual se relacionava a qual.

Por fim, na fase de aplicação (*Anwendungsphase*) foi proposta uma atividade de produção oral guiada em alemão, na qual o modelo de frase desejada pela professora já estava na lousa e os/as alunos/as deveriam completar a frase com informações que iam sendo fornecidas a eles/elas, com a finalidade de que eles/elas treinassem, mesmo que de forma parcialmente reprodutiva, a estrutura de frase que é chave para a lição do livro didático e para uma comunicação autêntica em língua alemã.

Em suma, o espaço e a oportunidade oferecidos pelo programa de trainee e pelo Curso de Especialização em Planejamento e Prática de Ensino da Língua Alemã por Competências é de grande importância para a formação inicial de professores de alemão como língua estrangeira, já que possibilita e pressupõe, em si, a reflexão sobre o que, como, para quem, em que contexto e com quais materiais o/a profissional da educação irá ensinar. Assim sendo, a reflexão individual e em conjunto com as mentoras sobre o fazer docente, a relação com os/as alunos/as de diferentes faixas etárias e com suas individualidades, além da oportunidade de colocar a teoria em prática, possibilitaram uma experiência rica e um melhor entendimento sobre todo esse processo.

REFERÊNCIAS

ARSCHEMANN, B. **Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen**. Graz, 2011.
[Visualizar item](#)

BRÜNING, L.; SAUM, T.
Individualisierung und Differenzierung –
aber wie?: Kooperatives Lernen
erschließt neue Zugänge. **Pädagogik**,
Weinheim, v. 62, n. 11, p. 12-15, 2010.

[Visualizar item](#)

BRÜNING, L.; SAUM, T. **Erfolgreich
unterrichten durch Kooperatives
Lernen 2**: Neue Strategien zur
Schüleraktivierung, Individualisierung,
Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung.
2. Aufl. Essen: Neue Deutsche Schule, 2010.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro co-
mum europeu de referência para as
línguas**: aprendizagem, ensino, avalia-
ção. Edição portuguesa. Porto: Edições
Asa, 2001. [Visualizar item](#)

FUNK, H. *et al.* **Aufgaben, Übungen,
Interaktion**. München: Klett-
Langenscheidt, 2017. (Deutsch lehren
lernen; 4).

LUNDQUIST-MOG, A.; WIDLÖK, B. **DaF
für Kinder**. München: Klett-
Langenscheidt, 2015. (Deutsch lehren
lernen; 8).

WIDLÖK, B. *et al.* **Nürnberger
Empfehlungen zum frühen
Fremdsprachenlernen**. Neuarbeitung.
München: Goethe-Institut e. V., 2010.

[Visualizar item](#)

Recebido em: 07/02/2022

Aceito em: 08/07/2022

ANEXOS

1. Páginas 48 e 49 do livro didático Paul, Lisa & Co Starter – Kursbuch.

Lektion 8

2•8 (🔊) **1 Hör zu. Was passt?**
① Supermarkt ② Hunde-Show ③ Konzert

2•9 (🔊) **2 a Welches Instrument hörst du? Notiere die Buchstaben.** B, ...

 A Klavier	 B Geige	 C Flöte
 D Cello	 E Trompete	 F Schlagzeug
 G Gitarre	 H Klarinette	 I Xylofon

2•10 (🔊) **b Hör noch einmal und kontrolliere.**

2•11 (🔊) **c Hör zu und sprich nach.**

AB • 1-3

3 Spielt Pantomime.

Was spiele ich?
Du spielst Geige.

AB • 4

48

8

- 4 a** Schau das Bild an und lies die Sprechblase. Lies dann die E-Mail. Was ist los? Sprich in deiner Sprache.

Schau, eine E-Mail von Nadja.

Ui!



An: lisa@plc-starter.de
 Von: nadja@plc-starter.de
 Betreff: Musik-Festival

Hallo Lisa,
 hier wieder ein paar Fotos, ich fotografiere doch so gern!
 Das ist mein Orchester. Toll, nicht? Viele Mädchen spielen Geige. Aber ich spiele Schlagzeug! Das Mädchen mit dem Cello ist meine Freundin Annika und der Junge mit dem Kontrabass ist Leon. Mein Freund?? ;-)
 Die anderen Mädchen spielen Flöte und Klarinette. Und ein Junge spielt sogar Fagott. Sie kommen alle zum Musik-Festival am Freitag.
 Also bis Donnerstag!
 Nadja

- b** Welches Foto passt zu welchem Satz in der E-Mail? Zeig das Foto und lies den Satz vor.



AB • 5-6

49

2. Cartões de instrumentos musicais e os nomes correspondentes.

		
	die Klarinette	die Geige
die Gitarre		
		
die Flöte	die Trompete	das Cello
		
das Klavier		
		
das Schlagzeug	das Xylophon	

3. Trechos do texto da página 49 do livro didático Paul, Lisa & Co Starter – Kursbuch e figuras A a F do exercício 4, item b.

Das ist mein Orchester.

Viele Mädchen spielen Geige.

Aber ich spiele Schlagzeug!

Das Mädchen mit dem Cello ist meine Freundin Annika und der Junge mit dem Kontrabass ist Leon.

Die anderen Mädchen spielen Flöte und Klarinette.

Und ein Junge spielt sogar Fagott.



4. Apresentação de slides.



Wir hören ein Lied!



São Paulo, den 10. November 2021.

TAGESPLAN

- Begrüßung + Lied
- Pantomime
- KB – Partnerarbeit
- Wir sprechen

Die Sonne scheint ☀️
Es ist bewölkt ☁️
Es regnet 🌧️

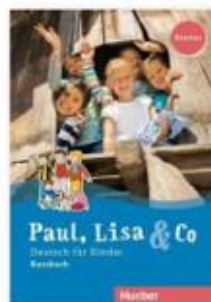
Mimik

Was spiele ich?
Du spielst Geige.

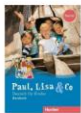
Geige	Schlagzeug
Klavier	Trompete
Klarinette	Xylophon
Cello	Flöte
Gitarre	

Wie geht es dir heute?

😊 Mir geht es prima!	😞 Ich bin traurig.
🙂 Mir geht es gut.	😡 Ich bin böse.
😊 Es geht.	🍴 Ich habe Hunger.
😴 Ich bin müde.	👅 Ich habe Durst.



Kursbuch
KB



Kursbuch
Seite 49

4 a Schau das Bild an und lies die Sprechblase.
Lies dann die E-Mail. Was ist los?
Sprich in deiner Sprache.

Schau, eine E-Mail
von Nadja.

Uff!

An: lisa@plc-starter.de
Von: nadja@plc-starter.de
Betreff: Musik-Festival

Hallo Lisa,
hier wieder ein paar Fotos, ich fotografiere doch so gern!
Das ist mein Orchester. Toll, nicht? Viele Mädchen spielen
Geige. Aber ich spiele Schlagzeug! Das Mädchen mit dem Cello
ist meine Freundin Annika und der Junge mit dem Kontrabass
ist Leon. Mein Freund?? ;-)
Die anderen Mädchen spielen Flöte und Klarinette. Und ein
Junge spielt sogar Fagott. Sie kommen alle zum Musik-Festival
am Freitag.
Also bis Donnerstag!
Nadja



Das ist mein Orchester.



Viele Mädchen spielen Geige.



Aber ich spiele Schlagzeug!



Das Mädchen mit dem Cello ist meine
Freundin Annika und der Junge mit dem
Kontrabass ist Leon.



Die anderen Mädchen spielen Flöte
und Klarinette.



Und ein Junge spielt sogar Fagott.





Kursbuch
Seite 49

4 b Welches Foto passt zu welchem Satz in der E-Mail?
Zeig das Foto und lies den Satz vor.



Hallo Lisa,
hier wieder ein paar Fotos, ich fotografiere doch so gern!
Das ist mein Orchester. Toll, nicht? Viele Mädchen spielen
Geige. Aber ich spiele Schlagzeug! Das Mädchen mit dem Cello
ist meine Freundin Annika und der Junge mit dem Kontrabass
ist Leon. Mein Freund?? ;-)
Die anderen Mädchen spielen Flöte und Klarinette. Und ein
Junge spielt sogar Fagott. Sie kommen alle zum Musik-Festival
am Freitag.
Also bis Donnerstag!
Nadja



Im Orchester

Im Orchester spielt...





A PEDAGOGIA DO ENCONTRO DE LÓPEZ QUINTÁS NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: um estudo exploratório

THE PEDAGOGY OF THE LÓPEZ QUINTÁS MEETING IN THE CONTEXT OF REMOTE CLASSES: an exploratory study

Sara Elisa Becker da Silva Rosa¹
Lorita Aparecida Veloso Galle²

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender, na perspectiva da Pedagogia do Encontro de Alfonso López Quintás, como professores da Educação Básica consideram o diálogo, a empatia e a participação dos estudantes no contexto de aulas remotas. Os participantes da pesquisa foram 18 professores da Educação Básica que ministraram aulas de modo remoto durante a pandemia. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo exploratório. Os dados foram coletados por um questionário online e as respostas tratadas via Análise Textual Discursiva. Os resultados indicaram aproximações com a proposta de López Quintás, pois as considerações e iniciativas relatadas pelos participantes visavam a amenizar as dificuldades do período pandêmico pela busca em promover um ambiente de diálogo, empatia e participação, caminhando em direção ao “encontro” com o outro e com o conhecimento. Desse modo, o estudo destaca-se pela relevância das contribuições à educação, pois oferece um caminho mais humano e significativo pela profundidade da relação que se estabelece no caminho do “encontro”.

Palavras-chave: Pedagogia do Encontro. Aulas remotas. Diálogo. Empatia. Participação.

Abstract: The present study aims to understand, from the perspective of Alfonso López Quintás' Pedagogy of the Meeting, how Basic Education teachers consider dialogue, empathy and student participation in the context of remote classes. The research participants were 18 Basic Education teachers, who taught classes remotely during the pandemic. This is a qualitative, exploratory research. Data were collected using an online questionnaire and responses were processed via Discursive Textual Analysis. The results indicated approximations with López Quintás' proposal, as the considerations and initiatives reported by the participants aimed to alleviate the difficulties of the pandemic period by seeking to promote an environment of dialogue, empathy and participation, moving towards the "encounter" with the other and with knowledge. In this way, the study stands out for the relevance of

¹ Graduada em Pedagogia - FACCAT. E-mail: sarasilva@sou.faccat.br

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). E-mail: loritagalle@faccat.br

contributions to education, as it offers a more human and meaningful path due to the depth of the relationship that is established in the path of the “encounter”.

Keywords: Pedagogy of the Meeting. Remote classes. Dialogue. Empathy. Participation.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, a virtualidade ocupa um espaço de relevância, que foi de algum modo ampliado no período de pandemia³, diante das necessidades de distanciamento social e de conexão entre as pessoas a partir de instrumentos tecnológicos.

As crianças e jovens vivem cada vez mais “comunicadas”, em meio à realidade marcada por avanços tecnológicos e inúmeras ofertas em que a virtualidade encurta distâncias. Em contrapartida, é possível observar uma era de incertezas na qual o ser humano carece de identidade, sentido e relação interpessoal.

Assim, é essencial a reflexão quanto aos pontos positivos e os desafios da utilização constante de tais meios, da substituição do “encontro” pessoal pelo uso de ferramentas que permitem a aproximação apenas virtual.

Diante desse cenário, também ganha destaque o papel do professor que pode intervir positivamente de acordo com a relação que estabelece com seus estudantes. Sua conduta pode ser decisiva para que o próprio processo de ensino e aprendizagem seja eficaz.

Voltando o olhar para a educação e para os pressupostos da Pedagogia do Encontro proposta por Alfonso López Quintás, apoia-se a temática abordada neste trabalho: A Pedagogia do Encontro no contexto de aulas remotas. A partir dela, foram destacados três elementos: o diálogo, a empatia e a participação. Desse modo, o estudo foi pautado na busca por

responder a seguinte pergunta: Como os professores da Educação Básica consideram o diálogo, a empatia e a participação dos estudantes no contexto de aulas remotas?

Para López Quintás é relevante proporcionar às crianças e aos jovens um caminho de descobertas e aprendizagens, de “encontro” entre educadores e educandos, e destes com o conhecimento.

Alguns estudos investigaram a relação entre a Pedagogia do Encontro e a educação, entre os quais se pode citar uma dissertação de Costa (2008), que analisou o filme “Mentes Perigosas” a partir da Pedagogia do “Encontro”, o que resultou em um estudo bibliográfico significativo, apresentando a relevância da proposta de López Quintás para o aprimoramento das relações interpessoais no contexto da sala de aula. Já Felipe (2013) em seu trabalho de conclusão de curso realizou uma investigação quanto às percepções e expectativas de comportamento de estudantes e professores à luz do “encontro”, destacando a necessidade de aproximação, diálogo e entendimento mútuo nas relações diárias no contexto escolar.

Acreditou-se na relevância de aprofundar a temática referente à Pedagogia do Encontro, especialmente considerando as aulas remotas. Neste sentido o objetivo deste artigo é compreender, na perspectiva da Pedagogia do Encontro, como professores da Educação Básica consideram o diálogo, a empatia e a participação dos estudantes no contexto de aulas remotas.

O presente artigo trata do recorte de um trabalho de conclusão realizado no

³ Pandemia decorrente da Covid-19, nome dado à doença causada pelo SARS-CoV2 que teve início no Brasil em 2020.

âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma instituição de ensino superior do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. A partir deste capítulo introdutório é apresentada a fundamentação teórica que aborda a biografia de Alfonso López Quintás, a Pedagogia do Encontro e a sua relevância na educação, bem como o entendimento dessa perspectiva no contexto das aulas remotas. Em seguida é descrito o percurso metodológico realizado na pesquisa, posteriormente são tratados os resultados e discussões referentes ao material empírico e, por último, são tecidas as considerações finais do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Alfonso López Quintás e a “Pedagogia do Encontro”

Alfonso López Quintás nasceu em Santiago de Franca, Espanha, em 21 de abril de 1928. A partir de seus estudos tornou-se filósofo, pedagogo, professor e sacerdote. Ao buscar aprofundamento filosófico na Universidade de Munique, Alemanha, onde fez seu doutorado, teve importante influência de alguns professores, dentre eles Romano Guardini, com quem compartilhava apreço e preocupação com a juventude.

Segundo Costa (2008), López Quintás escreveu mais de 40 livros abordando questões filosóficas, de linguagem, ética, estética e pedagogia. Ele orientou teses, realizou palestras na Europa e na América Latina, sendo considerado um pensador personalista ao enfatizar a pessoa humana.

Embora filósofo, López Quintás não restringe sua atuação apenas a obras filosóficas, ele reconhece que a filosofia deve auxiliar as pessoas na realidade concreta em que se inserem. Compreende também seu papel como educador, com o intuito de auxiliar o ser humano a pensar e, assim, viver melhor.

Entende-se que López Quintás pode trazer importantes contribuições à educação brasileira por sua proposta que une a pedagogia a uma metodologia filosófica, cujo ponto central está no “encontro”, entendido como parte de um caminho de crescimento pessoal. Ademais, destaca a necessidade do “encontro” para que haja educação, pois compreende que o ser humano em si mesmo caracteriza-se como um ser de “encontro”.

O dicionário on-line de Língua Portuguesa traz a etimologia da palavra “encontro”, que vem “do latim *incontrare*, ir na direção, ao encontro de”, destacando em seu significado “ato ou efeito de encontrar, de estar diante de alguém” [...]. Entretanto, segundo López Quintás, o “encontro” vai além desse ato de estar diante de outra pessoa ou objeto, ele significa um entrelaçamento, uma relação mútua, enriquecedora e criativa entre realidades que não são simples objetos, mas âmbitos.

Para o filósofo espanhol, os objetos (nível 1) são os elementos ou realidades que podem ser manipulados, seja um piano visto apenas como um móvel ou uma partitura como mera folha de papel, por exemplo. Já o âmbito (nível 2) requer uma atitude em que o ser humano tem primazia. Assim, o mesmo piano pode ser visto como um instrumento ou a partitura tomada como tal, pois, a partir do momento em que se estabelece um “encontro”, esse objeto deixa de ser algo qualquer (LÓPEZ QUINTÁS, 2005).

Tendo em vista a relevância da proposta de López Quintás, por propor um caminho de aprimoramento pessoal, a Pedagogia do Encontro é apresentada a seguir, no viés educacional, especialmente nas relações entre professor, estudantes e o conhecimento, diante dos desafios das aulas remotas.

2.2 A Pedagogia do Encontro na Educação e o contexto das aulas remotas

Professores e estudantes trazem consigo distintas características, peculiaridades, marcas dos contextos e vivências, dos saberes construídos, ou seja, de fatores que tornam o ambiente da sala de aula rico em possibilidades, afinal as diferenças podem aproximar e conduzir a relevantes relações de “encontro”, desde que haja olhares generosos, atentos, dispostos ao diálogo, à troca, ao estabelecimento de vínculos, à escuta, ao acolhimento e colaboração. Nesse sentido, o entrelaçamento entre professor e estudantes é essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras do autor (LÓPEZ QUINTÁS, 1996, p. 21, tradução nossa): “Educar significa preparar o ser humano — que não é um objeto e sim um âmbito — para encontrar-se com outros âmbitos e criar diversas possibilidades de encontro”. Isso pode ocorrer nas ações concretas na sala de aula, que deixa de ser ocupada por meros objetos e na relação ambital gera esse “encontro” entre todos os envolvidos e com o conhecimento.

A partir do entendimento de “encontro”, notam-se alguns elementos relevantes a serem considerados no contexto educacional. Dentre eles está a participação que, segundo Bordenave (1994), trata-se de uma característica própria da natureza social do ser humano, de se auto manifestar, interagir com o outro, ampliar o pensamento reflexivo. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano pleno só ocorre em um ambiente que possibilite a participação, sendo assim, um elemento essencial para o “encontro”.

Nesse cenário, outro item importante é o diálogo, que leva professor e estudantes ao intercâmbio. Para Perissé (2015), o diálogo é fecundo e transformador, pois conduz a novas descobertas e promove o crescimento dos envolvidos. Essa comunicação pode

ampliar a empatia entre âmbitos e instaurar relações pessoais harmônicas. A empatia caracteriza-se também como um elemento relevante para o “encontro”, afinal exige um olhar e um agir humanizador, compreensivo, capaz de se colocar no lugar do outro e respeitá-lo em sua dignidade de pessoa humana, bem como em suas referências.

O exercício da empatia, a relação dialógica e a participação ganham destaque no meio educacional diante do contexto de pandemia, em que as atividades escolares tiveram que ser reorganizadas de modo a amenizar os prejuízos causados pelo isolamento. No Brasil, o Parecer n.º 05/2020, do Ministério da Educação, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), legitimou a reorganização dos calendários escolares e validou atividades não presenciais, possibilitando que ocorressem por meios digitais, visando a atender a carga horária mínima anual. A especificidade deste modo de organização demandou novo olhar às relações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Embora os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), softwares criados para viabilizar o processo educativo por meio da Web, bem como jogos digitais e aplicativos educacionais já estivessem disponíveis, a inserção de tais meios de modo repentino tornou-se desafio à educação. Para Konrath (2020, p.69) foi necessário realizar uma travessia, “num curto espaço de tempo tivemos que abandonar os caminhos, muitas vezes já naturalizados e seguros, para nos reinventarmos no exercício da docência”. Nesse percurso evidencia-se a necessidade de formação docente para o uso de tais ferramentas de modo que sejam significativas e eficazes na ação educativa, afinal, como afirma Fernandes et al. (2020, p. 1), “[...] a inserção do computador em atividades educativas implica no uso de novas linguagens, na

aprendizagem de novos conceitos e no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e curriculares”.

Ademais, tal contexto evidenciou possíveis lacunas relacionadas à falta de equidade no ensino público, de modo que a garantia de acesso à educação tornou-se um desafio, e em certas realidades, o uso de tais meios foi possível apenas para manutenção do vínculo em detrimento do avanço na aprendizagem (ARAÚJO, 2020).

As aulas remotas buscam uma aproximação com a educação presencial, com aulas em tempo real, tendo a presença do professor e dos educandos, diferenciando-se assim da Educação a Distância (EAD). Todavia, é necessário um processo de reflexão quanto às contribuições e os desafios desse contexto educacional, afinal o convívio entre professor e educando é fundamental no processo de aprendizagem e nesse período em que o intercâmbio entre os envolvidos ocorre a partir das telas, torna-se essencial a busca por estabelecer e manter vínculos.

Ramôa, Barbosa e Silveira (2020, p.2) trazem contribuições nessa perspectiva ao afirmar que

[...] docentes e discentes em suas dinâmicas de interação ressignificam as ferramentas digitais, as quais possibilitam a comunicação, mas só se tornam relevantes quando perpassam a dimensão humano-afetiva. Sem ela, a tecnologia não passa de um contato robótico e artificial que não propicia a efetiva conexão entre professores e alunos, impactando negativamente na aprendizagem.

Assim, ganha destaque uma conduta de compreensão e empatia, aliada ao diálogo como ferramenta para compreender o outro e auxiliar no processo de aprendizagem que se desenvolve nessa troca entre professor e estudante, facilitando a busca por uma

participação efetiva dos educandos no processo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa que se caracteriza pela observação próxima do objeto de estudo. Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”. No contexto desta abordagem optou-se pela realização de um estudo exploratório que, na perspectiva de Marcelino (2020), objetiva tornar um problema explícito, promovendo-se uma aproximação, de forma a conhecê-lo com maior profundidade, ou ainda elaboração uma nova compreensão dele.

Quanto ao instrumento para a produção de dados, empregou-se um questionário considerando que este trata de uma ferramenta por meio da qual são geradas informações dos participantes, sendo esses indagados por escrito (LAVILLE; DIONNE, 1999). O questionário empregado neste estudo foi organizado em formato digital, por meio da ferramenta Google Forms e posteriormente encaminhado aos participantes da pesquisa. O instrumento continha perguntas fechadas, aquelas que possibilitam ao respondente optar por uma das alternativas presentes num determinado conjunto (GIL, 2008). E questões abertas que têm o intuito de indagar e instigar a reflexão dos participantes sobre o tema (MARCELINO, 2020). No instrumento supracitado as perguntas fechadas objetivaram caracterizar os participantes do estudo, enquanto perguntas abertas eram pertinentes à temática estudada, referindo-se à educação na perspectiva do “encontro”, e as ações docentes no que se refere ao diálogo, a empatia e a participação no contexto de aulas remotas.

Participaram do estudo 18 professores que ministraram ou ministram aulas de modo remoto. Optou-se por professores da Educação Básica, sendo seis de cada uma das etapas escolares: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, como modo de proporcionar uma equidade com relação às participações. A escolha dos participantes deu-se pelo grau de

proximidade com a pesquisadora, fato que viabilizou o contato.

Inicialmente, os participantes receberam, por e-mail, uma breve apresentação da pesquisa a partir da temática proposta e o convite a colaborarem respondendo ao questionário elaborado. Após o aceite, a pesquisadora encaminhou o link de acesso ao formulário Google Forms. O formulário apresentava inicialmente o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Como modo de garantir o anonimato dos participantes cada um foi designado pela letra **P** seguida dos algarismos de **1 a 18**.

Sumariamente foi possível observar, por meio das respostas às questões fechadas do questionário que a maioria dos participantes deste estudo são do gênero feminino, está na faixa etária entre 31 a 35 anos, já concluiu a pós-graduação, tem experiência docente de 11 a 15 anos e atua na rede privada. Com relação aos professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, a maioria leciona o componente curricular de Matemática.

O *corpus* analítico do estudo foi constituído pelas respostas dos participantes às quatro questões abertas do instrumental de produção de dados, sendo estas tratadas via Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006). Esta ferramenta epistemológica apresenta-se organizada em três etapas distintas: *unitarização*, *categorização* e *metatextos*. Segundo os autores a *unitarização* corresponde ao processo inicial de fragmentação do corpus em unidades de significado que poderão se dividir em outros conjuntos a partir das interpretações realizadas. Na sequência é efetivada a *categorização*, etapa em que são estabelecidas relações por semelhança entre as unidades de significado. Esta etapa pode ocorrer de forma *a priori*, emergente ou mista. As categorias *a priori* são determinadas de antemão pelo pesquisador. As categorias emergentes são aquelas organizadas pelo pesquisador por meio da indução e intuição. Já, nas categorias mistas, o pesquisador parte de categorias *a priori*, sendo estas remodeladas no transcorrer do processo analítico. Cabe destacar que neste estudo as categorias foram organizadas de forma *a priori*. Para cada uma das categorias são organizados *metatextos* que são textos analíticos que

apresentam uma nova compreensão do fenômeno estudado a partir das ideias analisadas.

O capítulo a seguir trata da apresentação, discussão e análise dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os metatextos, resultantes da análise do *corpus* constituído pelas contribuições dos participantes diante das questões abertas do questionário aplicado.

4.1 “A educação só é possível se houver encontro” (COSTA, 2008, p.45): considerações dos professores

Considerando a relevância dos processos de ensino e aprendizagem e da relação entre educador e educandos, vistos na perspectiva de López Quintás como seres de “encontro”, os participantes foram convidados a manifestar o que representa na docência, a seguinte afirmação de Costa (2008, p. 45): “A educação só é possível se houver encontro”.

Os participantes apresentaram suas concepções sobre o “encontro”, entendido como intercâmbio de conhecimentos entre os envolvidos, conforme expressa **P07.03**: “o encontro se dá nessa troca de saberes” e complementa a ideia ressaltando-o como uma necessidade para que o processo de aprendizagem aconteça, como afirma em: “[...] a educação é uma via de duas mãos, onde a troca entre o aluno e professor são fundamentais para o aprendizado de ambos” (**P07.01**). Desse modo, ponderam que tanto o professor quanto o estudante podem ensinar e aprender.

Em concordância com tais afirmações, vê-se em Perissé (2015) a premissa de que diante de um âmbito deve haver uma colaboração unitiva, sendo assim, haverá “encontro” se professor e estudantes estiverem abertos para essa relação de “troca”.

López Quintás (2005) destaca que o “encontro” não se reduz a estar na presença do outro, pois este se dará a partir de um envolvimento, de uma relação que resulte em enriquecimento dos envolvidos. Na mesma perspectiva os participantes entendem que o “encontro” pode ocorrer em situações de ausência física, como destaca **P18.01** em: “[...] o

encontro não é só a questão da presença física, mas sem dúvida sabemos o quanto ela é necessária e importante”.

Os participantes apresentam contribuições quanto à relevância do “encontro”, ressaltando-o como uma necessidade na experiência com as aulas remotas, embora também apresentem os desafios de vivenciá-lo nesse contexto, como é possível observar na colocação de **P09.01**:

“Como professora, pela experiência vivida no ensino remoto, não há possibilidade de aprendizagem sem o encontro, até podem haver avanços em algumas etapas, mas, de um modo geral, a oportunidade de se fazer ensino de forma presencial é única e eficaz em todos os sentidos.”

É possível notar a compreensão que a distância física pode ser um limite para a relação humanizada do “encontro”. Assim, essa busca em um contexto de distanciamento social impõe desafios, que vão desde as fragilidades quanto ao acesso dos estudantes ao ambiente virtual até a ação docente para que as relações não sejam superficiais, não se reduzam ao nível 1, dos objetos, mas se deem em profundidade, no nível ambital. Afinal, nas palavras do próprio autor (LÓPEZ QUINTÁS, 1996, p. 21, tradução nossa): “Educar significa preparar o ser humano — que não é um objeto e sim um âmbito — para encontrar-se com outros âmbitos e criar diversas possibilidades de encontro”.

Nas impressões sobre a citação de Costa (2008) os participantes ressaltam ainda a importância do “encontro” na construção da educação e a possibilidade de que ocorra também na interação humana com o conhecimento ou com instrumentos que conduzem a ele. Nesse viés, **P08.02**, afirma que: “[...] estamos constantemente indo ao encontro de algo, seja ele um professor, um livro, um computador, a informação ou o conhecimento em si. E é nesse movimento, ou a partir dele, que a educação se constrói ou é construída”. Nesse mesmo sentido, **P02** afirma “[...] penso que este ‘encontro’ pode ser visto de distintas maneiras: do professor com o estudante (virtualmente ou presencialmente), do estudante com o recurso educacional (livro, áudio, vídeo)”.

Ademais, os participantes ressaltam o “encontro” como um viés mais humano de envolver o estudante na realidade escolar, conforme afirmação de **P05.01** em: “[...] penso que representa uma forma mais humana por sua vez afetiva de aproximar o aluno da realidade escolar”. Tal afirmação se aproxima do cerne da proposta de López Quintás, por seus princípios e conceitos humanizadores, fundamentais para um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Por fim, os participantes enfatizam condições para o “encontro”, ao apresentarem que este deve ser transformador, segundo **P10.01**: “[...] o encontro (no sentido real da palavra) entre o professor e sua turma, deve ser mágico”. Além disso, afirmam a necessidade de reciprocidade para uma relação frutuosa, que possibilita que os envolvidos avancem e aperfeiçoem-se mutuamente.

Desse modo, apesar dos obstáculos impostos pelo cenário pandêmico e a demanda de um ensino não presencial, o “encontro” pode acontecer, ainda que limitado. Para isso é essencial a sensibilidade docente e o olhar voltado para a integralidade da pessoa humana, visando, a partir da proposta de López Quintás, a uma maior humanização dos processos educativos, de forma que o valor das relações ganhe maior visibilidade.

4.2 A valorização do diálogo no âmbito das aulas remotas

A partir da compreensão do “encontro” na perspectiva de López Quintás, os participantes foram convidados a relatar situações práticas vivenciadas no que diz respeito à forma com que valorizam o diálogo no ensino remoto. Afinal trata-se de um elemento necessário para haja um intercâmbio enriquecedor entre os envolvidos.

Segundo Perissé (2015), a pessoa é um ser dialogal por excelência. Desse modo, o diálogo torna-se um importante veículo para as relações interpessoais e, portanto, para o “encontro”. Em concordância, os participantes enfatizam a relevância do diálogo, como afirma **P04.02**: “O diálogo é sempre essencial [...]” e necessário no ambiente escolar para que se estabeleçam relações profícuas, como expressa **P08.03**: “o diálogo deve estar sempre presente nas aulas, isso faz com que

criamos uma relação de confiança com nossos alunos e nas aulas remotas não seria diferente". Assim, a presença do diálogo é um meio para o envolvimento entre professor e estudante, para que se estabeleça uma relação de compreensão e aperfeiçoamento em meio a diversidade presente nas aulas remotas.

Os participantes reforçam a importância do envolvimento discursivo no processo educativo, especialmente diante do momento de pandemia, conforme **P03.05**: “[...] o diálogo foi essencial, para trocar ideias tanto com profissionais da área como com as famílias para entender suas necessidades/dificuldades e tentar adaptar a realidade escolar para telas de computadores e celulares”, assim, por meio desse intercâmbio, há uma busca por aproximação e construção de soluções conjuntas para os desafios desse contexto, diante das fragilidades educacionais que nele se evidenciam. Conforme enfatiza **P12.02**, “[...] o diálogo sempre foi importante no ambiente de aprendizagem, nesse contexto de pandemia e aulas remotas vejo ser imprescindível”.

Por fim, os participantes descrevem os meios utilizados para a valorização do diálogo nas aulas remotas, dentre eles está a busca em promover um ambiente dialógico, como expressa **P02.03**: “busco sempre abrir espaço para diálogos (sejam de assuntos referentes ao conteúdo estudado ou não) e, principalmente, para tirar dúvidas dos estudantes”. Em **P05.03** nota-se a valorização do diálogo a partir da temática estudada, conforme relata:

“Tento dentro da minha disciplina buscar assuntos e temas de relevância social, que exijam muita reflexão e criticidade. Um dos temas abordados foi “A prática de atividades físicas para pessoas portadoras de necessidades especiais”. Começou com uma breve pesquisa sobre o tema, na aula seguinte trouxemos a palestra com o atleta paraolímpico Gabriel Feiten, as discussões foram se ampliando até entrarmos na educação física escolar, acessibilidade nos locais públicos, sendo que o assunto se estendeu para um mês de aula, com pesquisas, palestras, debates.”

Tais propostas apresentam elementos relevantes para que o diálogo seja fomentado,

mesmo em um espaço virtual é necessário que os estudantes tenham a possibilidade de apresentar suas dúvidas, bem como abordar temáticas que lhes interesse.

Os docentes também afirmam utilizar ferramentas disponíveis no contexto remoto, conforme destaca **P02.05**, “A partir da ferramenta “enquete”, disponível no Google Meet, busco, sempre que possível, criar um questionamento sobre o conteúdo estudado, proporcionando espaços para discussões”. Nessa perspectiva, **P17.02** relata incentivar o diálogo “[...] através de rodas de conversas. Sempre que possível, estimular a pesquisa e a troca, mesmo remotamente”. É possível notar nestas falas a disponibilidade do professor em inserir ferramentas diversas como modo de mobilizar o diálogo no contexto de aulas remotas.

Tais iniciativas são positivas para estabelecer um processo educativo significativo e enriquecedor, segundo Perissé (2015, p.74):

Num diálogo genuíno em sala de aula, todos podem expor seus pontos de vista, suas ideias, suas vivências. Todos aprendem com todos. Ninguém é coisa sem contribuições a fazer. Em clima de verdadeira convivência, todos expõem o que sabem e pensam, e ao mesmo tempo acolhem atentamente as perspectivas dos outros. A aula pode ser encarada, então, como oportunidade de ricas experiências em que ninguém quer dominar ninguém.

Logo, o processo educativo eleva-se, quanto pautado no olhar para a pessoa humana em sua dignidade e integralidade, assim, movido por uma relação dialógica conduz ao “encontro”, conquista um novo valor. A partir do exposto, observa-se que, apesar dos desafios do ensino remoto, os docentes mostraram-se sensíveis, na busca por valorizar e promover uma relação de diálogo e engajamento dos estudantes.

4.3 O exercício da empatia

Observando o caminho proposto por López Quintás, em direção ao “encontro”, é possível observar outro elemento relevante: a empatia. Desse modo, os participantes foram convidados a relatar episódios vivenciados no ensino remoto em que buscaram exercitá-la.

Dentre as definições fundamentais do autor ressalta-se a distinção entre objetos e âmbitos. Eles possuem valores desiguais, de modo que a relação com objetos é considerada como nível 1 e a relação ambiental, nível 2. Os objetos podem ser “[...] possuídos, dominados, manuseados, delimitados, pesados, colocados neste ou naquele lugar” (LÓPEZ QUINTÁS, 2005, p. 19), já os âmbitos “[...] oferecem possibilidades e, por outra parte, recebem possibilidades de outros seres” (LÓPEZ QUINTÁS, 2005, p.19).

O ser humano é compreendido como um âmbito em si mesmo, que se desenvolve e tem a possibilidade de “encontro” com as mais distintas realidades, mas para que tais relações profícuas se efetivem é necessário que as pessoas estejam no centro e todos os demais elementos sejam pautados nessa centralidade, caso contrário corre-se o risco de um reducionismo, da conduta egoísta que diminui o âmbito ao nível de objeto que pode ser manipulado.

Nesse sentido, a capacidade de buscar sair de si para compreender melhor o outro, característica própria da empatia, eleva as relações interpessoais. Tal entendimento é reforçado pelos participantes ao destacarem sua relevância, especialmente diante dos desafios do ensino remoto. Para **P05.04**, foi essencial um olhar mais sensível, como afirma “*nunca foi tão necessário nos colocarmos no lugar do outro*”. Em **P02.07** essa ideia é reforçada, ao buscar exercitar a empatia por meio da abertura de “[...] *espaço para que se pudesse estabelecer um ambiente de escuta onde todos pudessem relatar suas angústias durante este período*”.

Tais desafios incentivaram os educadores a se reinventarem e exercitarem a empatia constantemente, como destaca **P08.06**: “[...] *a empatia era exercitada em praticamente todos os encontros on-line, pela dinâmica e organização das aulas*”. Nota-se assim, a intencionalidade docente em buscar um ambiente educativo pautado na compreensão e no respeito, desde o planejamento dessas aulas. Em **P09.07** observa-se esse caminho sendo traçado de vários modos:

[...] conversando livremente, sem preocupação com os conteúdos em algumas ocasiões, deixando que contassem sobre suas rotinas diárias,

também através de brincadeiras, vídeos divertidos e histórias, para que se sentissem mais à vontade e tivessem gosto pelas aulas.”

O olhar atento dos docentes está em concordância com o entendimento de López Quintás. Essa busca por uma maior aproximação entre educador e educandos tende a ser fecunda, segundo Brandão (2010, p.68) “[...] para que seja possível a relação educativa, o encontro entre educador e educando, é preciso o reconhecimento de que ambos são âmbitos e, por isso, capazes de oferecer e receber potencialidades, conhecimentos singulares”. Nessa relação, a construção do conhecimento ocorre de maneira significativa, pois há uma valorização entre os sujeitos envolvidos no processo.

Os docentes relatam ainda o exercício da empatia por parte dos próprios estudantes, **P05.05** afirma que “[...] *praticamente em todas as aulas a empatia foi praticada, pois os alunos (seres tecnológicos), e eu, professor (analógico), que ao longo do ano tive que me reinventar, precisando muitas vezes da ajuda dos estudantes*”. Desse modo, a ação foi recíproca, atitude própria e importante para o “encontro”, afinal nesse processo ambos podem aprender e também ensinar.

Diante de tais considerações evidencia-se o empenho docente em trilhar esse caminho de aproximação, compreensão, respeito, busca por exercitar a empatia em relação aos estudantes. Também ganha destaque a ação reflexiva e intencionalidade docente em meio aos desafios a que a educação se expôs no contexto da pandemia. Nesse sentido, houve uma busca constante para que o processo educativo ocorresse e fosse significativo, compreendendo e atendendo as necessidades dos estudantes, colocando-se no lugar do outro, motivados por uma escuta atenta e um olhar humanizado frente às demandas presentes nesta modalidade de ensino.

4.4 O incentivo à participação

A partir do entendimento quanto à relevância da construção de uma relação colaborativa para um processo educativo fecundo em que o “encontro” aconteça, os participantes apresentaram contribuições quanto ao

modo com que incentivam a participação dos estudantes no contexto das aulas remotas.

Para López Quintás (2005), pode haver dois modos de participação, de acordo com a relação estabelecida. Segundo o autor, se ela está em nível dos objetos, constrói-se uma realidade reduzida, pela conduta individualizada, manipulação e postura utilitarista. Enquanto no nível ambital, a realidade é reforçada, cresce, pois constitui-se de participações criativas, parte de um olhar para a singularidade de cada um e para o vasto campo de possibilidades de crescimento mútuo.

Todavia, os participantes demonstraram desafios para a participação. **P01.07** afirma que, “[...] esse é um dos maiores problemas: a baixa participação dos alunos [...]”, dificuldade ampliada nas aulas remotas, em meio a necessidade de distanciamento, conforme relata **P14.05**:

“[...] é comum "entrar" na aula e "ver" todos os alunos com as câmeras desligadas. Utilizamos a plataforma do Google Meet, e assim acabamos por lecionar para os ícones dos alunos. É muito frustrante quando isso acontece [...]”

Para Baron et al. (2020, p.46) os professores estão habituados a estar diante dos estudantes em uma relação “olho no olho”, de modo que a realidade de “[...] ver o nome dos estudantes presentes na *webconferência* sem muitas vezes ter qualquer retorno deles – seja através do *chat* ou câmera – deixa o momento síncrono com um certo gosto amargo de frustração”. Desse modo, nota-se certo “desencontro” e torna-se evidente a necessidade de reciprocidade, de busca pelo conhecimento pessoal e pela compreensão do outro. Nesse sentido as diferenças podem ser vistas como fonte de crescimento, sendo valorizadas e compreendidas. Segundo López Quintás (2004, p.149, grifos do autor):

É preciso entender o outro da mesma forma que tentamos nos entender. Se não há colaboração de entendimento, não há possibilidade para encontro. O ponto de vista do outro pode ser divergente do nosso, no entanto, quando colaboramos para que o outro se sinta escutado, incluído, independente do que sua presença

pode nos representar, a relação produz *novo âmbito*.

Para isso, ganha destaque a sensibilidade docente como elemento primordial, pois ele é o responsável por orientar as ações pedagógicas, bem como reconhecer os momentos adequados e encontrar meios eficazes para o incentivo à participação.

Os docentes relatam a busca por envolver os estudantes por meio de atividades distintas. **P03.09** traz o uso da “[...] *contação de histórias, atividades um pouco mais lúdicas*”. Já **P14.07** destaca o uso de jogos on-line “[...] *gosto de trabalhar com sites 'ice breakers' (quebradores de gelo), como o Gartic e o Kahoot, que simulam jogos com 'Imagem e Ação' e 'Show do Milhão', mas em inglês*”. Relatam também o uso de atividades interativas com o ambiente em que se encontram, **P13.05** afirma o uso de “[...] *experimentos com possibilidade dos alunos fazerem em casa [...]*” com continuidade posterior na sala de aula virtual. Enquanto **P02.10**, propõe o envolvimento dos estudantes por meio da elaboração de atividades relacionadas ao contexto vivenciado.

Os docentes utilizaram distintas estratégias e ferramentas com intuito de motivar uma participação efetiva, de modo que os estudantes realmente se sentissem parte do processo educativo. Para isso, segundo **P15.04**, buscaram “[...] *diversificar as aulas, tornando-as mais atrativas*” e promover um ambiente de “troca”, em que cada um tivesse abertura para contribuir. Com o mesmo intuito, **P01.08** afirma a busca por “[...] *assuntos que interessem aos alunos, com imagens que eles gostam e que sejam do cotidiano [...]*”. Nesse sentido, é relevante ainda a ação apresentada por **P06.05** de levantar “[...] *questionamentos e indagações sobre os assuntos ou temas abordados*”, incentivando a participação e uma relação dialógica.

Portanto, acredita-se que os desafios mencionados podem tornar-se impulso para as distintas possibilidades de ação docente visando à participação, mas para que tais gestos sejam eficazes é necessário que estejam a serviço do educando e na dimensão personalista, propiciem o “encontro” consigo, com o outro e com o mundo, tendo em vista uma formação humana integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constituiu-se com o intuito de responder na perspectiva de López Quintás, ao questionamento: Como os professores da Educação Básica consideram o diálogo, a empatia e a participação dos estudantes no contexto de aulas remotas? Nesse sentido, por meio das respostas dos professores participantes, foi possível tecer as considerações relatadas na sequência.

Com relação ao “encontro” há indicadores da aproximação do entendimento dos participantes com a proposta de López Quintás, embora esta não tenha sido inicialmente pensada para a educação formal e talvez seja desconhecida pelos participantes. Em suas manifestações, os professores participantes destacam a relevância de relações amistosas entre educador e educandos, que mobilizam o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, associam o “encontro” como à “troca”, com o ato de se fazer presente e compreendem de que não se restringe apenas à relação interpessoal.

É possível constatar também uma conduta docente de compreensão quanto a importância do diálogo, a valorização e a busca por promover um ambiente dialogal por meio de distintas estratégias e ferramentas, pois o consideram como elemento imprescindível para a manutenção do vínculo com os estudantes, na relação com as famílias e no intercâmbio de ideias com outros profissionais.

Associada à relação dialogal e para ocorra com profundidade torna-se relevante o exercício da empatia, os participantes apresentam essa necessidade de “sair de si” e colocar-se no lugar do outro, visando a compreendê-lo, estabelecendo uma comunicação mútua, especialmente em meio ao ensino remoto.

Por fim, no que diz respeito à participação notam-se desafios ampliados no ambiente virtual, o que pode gerar certo “desencontro”, porém os docentes apresentaram iniciativas visando à promoção da participação por meio de atividades diversificadas, lúdicas, envolvendo jogos e instrumentos tecnológicos, bem como na abordagem de temáticas de interesse dos estudantes, no incentivo às proposições e questionamentos apresentados por eles.

Assim, nota-se que os professores participantes consideram o diálogo, a empatia e a participação como elementos relevantes no processo educativo e no caminho em direção ao “encontro”, além disso buscam promovê-los por meio de ações concretas, especialmente diante dos desafios do ensino remoto.

Diante do exposto, destaca-se a relevância desse estudo pelas contribuições à prática pedagógica, oferecendo um caminho mais humano, reflexivo e significativo pela profundidade da relação que se estabelece por meio do “encontro”.

Como perspectiva para um estudo futuro, sugere-se a aplicação deste instrumento de pesquisa junto a professores que estejam atuando no ensino presencial, de modo a traçar um paralelo entre as manifestações com relação ao ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. Os desafios do ensino remoto na educação básica. **Entrevista concedida à Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020. [Visualizar item](#)
- BARON, A. C. *et al.* Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiênciadocente do CA/UFSC durante a pandemia. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 29-54, 2020. [Visualizar item](#)
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 95).
- BRANDÃO, S. R. A descoberta de si e do outro na formação inicial de professores. **International Studies on Law and Education**, Porto, v. 6, p. 29-34, jul./dez. 2010. [Visualizar item](#)
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga

horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. [Visualizar item](#)

COSTA, M. A. M. **Relações interpessoais na sala de aula:**

encontros e desencontros com base no pensamento educacional de Alfonso López Quintás e análise do filme Mentas Perigosas. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

[Visualizar item](#)

ENCONTRO. *In*: DICIO - Dicionário Online de Português. 2017. [Visualizar item](#)

FELIPE, B. A. **O olhar sobre o outro na escola:** um estudo sobre a percepção que alunos e professores da rede pública da cidade de São Paulo têm um do outro à luz da Pedagogia do Encontro. 2013.

87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. [Visualizar item](#)

FERNANDES, A. F. *et al.* Aulas remotas: os desafios e potenciais de um novo modo de ensinar utilizando tecnologia. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2020. **Anais eletrônicos...** São Carlos, ago. 2020. p. 1-15. [Visualizar item](#)

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KONRATH, R. D. Novas competências necessárias para o exercício da docência: o que muda no ensino e aprendizagem com a pandemia? Muda?. **Licencia&acturas**, Ivoti, v.8, n.2, p.68-75, 2020. [Visualizar item](#)

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LÓPEZ QUINTÁS, A. **Cómo lograr una formación integral:** El modo óptimo de realizar la función tutorial. Madrid: San Pablo, 1996.

LÓPEZ QUINTÁS, A. **Inteligência criativa:** a descoberta pessoal dos valores. São Paulo: Paulinas, 2004.

LÓPEZ QUINTÁS, A. **Descobrir a grandeza da vida:** introdução à pedagogia do encontro. São Paulo: ESDC, 2005.

MARCELINO, C. A. A. S. **Metodologia da pesquisa.** Curitiba: Contentus, 2020. [E-book]. [Visualizar item](#)

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117- 128, 2006. [Visualizar item](#)

PERISSÉ, G. A pedagogia do encontro e o professor que contava mil histórias. **International Studies on Law and Education**, Porto, v. 21, p. 71-78, set./dez. 2015. [Visualizar item](#)

RAMÔA, H. N.; BARBOSA, L. R. S.; SILVEIRA, S. M. V. Não somos robôs: a afetividade como processo pedagógico no Ensino Fundamental II durante as aulas remotas. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-14. 2020. [Visualizar item](#)

Recebido em: 24/05/2022

Aceito em: 20/06/2022



GESTÃO ESCOLAR: impacto na formação pedagógica dos professores e na aprendizagem dos estudantes

SCHOOL MANAGEMENT: impact on teachers' pedagogical training and student learning

Bárbara Vier Mengue¹
Raquel Dilly Konrath²

Resumo: O contexto atual nos impõe novas demandas e novos desafios na educação; e que também exigem novas formas de exercer e assumir a gestão escolar. Para lidar com essas mudanças e exigências é necessária a mobilização de diferentes habilidades e competências, tanto cognitivas, comunicativas, quanto socioemocionais, em diferentes dimensões e níveis de atuação. Significa que para exercer uma gestão participativa e democrática, são necessários saberes, conhecimentos e posturas mais ativas, propositivas e positivas, ou seja, uma maior predisposição para aprender e atuar de forma mais interativa e colaborativa, mesmo frente às adversidades e diferentes demandas cotidianas. O estudo constitui-se numa reflexão teórico-prática sobre a importância da gestão escolar na superação de desafios por meio do desenvolvimento de um contexto formativo, promovendo ações para o desenvolvimento de habilidades e de posturas mais resilientes no cotidiano escolar. Por fim, enfatiza a importância da gestão escolar como atitude de mudança, na criação de espaços e ambientes de aprendizagem favoráveis para a transformação de práticas pedagógicas, ou seja, para implementar as mudanças tão necessárias que o atual contexto nos impõe.

Palavras-chave: Gestão. Participação. Formação. Transformação.

Abstract: The current context imposes on us new demands and new challenges in education, and that also requires new ways of exercising and assuming school management. To deal with these changes and demands, it is necessary to mobilize different skills and competencies, both cognitive, communicative, and socio-emotional, in different dimensions and levels of performance. It means that to exercise participatory and democratic management, knowledge and more active, purposeful, and positive attitudes are needed, that is, a greater predisposition to learn and act in a more interactive and collaborative way, even in the face of adversities and different daily demands. The study is a theoretical-practical

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS, Coordenadora do Ensino Médio e professora do Ensino Superior do Instituto Ivoti. E-mail: barbara.mengue@institutoivoti.com.br

² Doutora em Processos e Manifestações Culturais pela Feevale, professora do Curso Normal em Nível Médio e Ensino Superior do Instituto Ivoti. E-mail: raquel.dilly@institutoivoti.com.br

reflection on the importance of school management in overcoming challenges through the development of a training context, promoting actions for the development of skills and more resilient postures in everyday school life. Finally, it emphasizes the importance of school management as an attitude of change, in the creation of spaces and favorable learning environments for the transformation of pedagogical practices, that is, to implement the much-needed changes that the current context imposes on us.

Keywords: Management. Participation. Training. Transformation.

1 INTRODUÇÃO

A realidade pode ser mudada só porque e só na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que sabemos que é produzida por nós. (KOSIK, 1976, p.18)

Iniciamos nossas reflexões inspiradas na epígrafe que nos convida a pensar sobre a realidade, tantas vezes criticada e relatada na forma de queixas e como algo que nos é dada e determinada. A autora Karel Kosik provoca-nos a perceber que a realidade é produzida, ou seja, construída por nós mesmos e, ao mesmo tempo em que é produzida, também pode ser transformada. Partindo desse pressuposto, olhamos para a realidade das nossas escolas e damos-nos conta de que a escola é um sistema orgânico, ou seja, “Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda” (FREIRE, 2021). Se a escola se constitui por meio dos conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores das pessoas que nela trabalham, estudam e convivem, a realidade não nos é dada e determinada a priori, mas é produzida pela concepção e ação de todos/as aqueles/as que a compõem. Essa ideia também se evidencia na visão de Franco Cambi (1999, p. 560) quando nos aponta a escola como:

‘coletivo’ é um ‘organismo social vivo’ colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um conjunto finalizado de indivíduos ‘ligados entre si’ mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a

comum participação no trabalho coletivo”.

Isso não significa romantizar ou minimizar a complexidade que é provocar e investir na mudança de uma realidade educativa, mas perceber que a nossa ação e intervenção, ou a falta dela, tem relação com os resultados obtidos. Sabemos que existem condições externas e internas que influenciam e podem até nos condicionar, limitar e/ou potencializar, mas não são determinantes na escolha das nossas decisões e ações. Para isso, é importante rompermos com o preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade (GADOTTI; ROMÃO, 1997) e nos percebermos como parte integrante na construção de realidades.

É nesse contexto que este estudo se propõe a refletir sobre a concepção da gestão escolar, tanto administrativa e pedagógica, como fundamental e parte integrante da promoção e da criação de condições favoráveis para que as mudanças, tão necessárias na educação, de fato possam ocorrer. Tais mudanças devem visar à transformação de realidades, buscando não apenas melhores índices quantitativos, mas também práticas mais humanizadas, essenciais neste contexto pós-pandêmico.

2 MAS O QUE A GESTÃO ESCOLAR TEM A VER COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES?

Mudar a forma como pensamos significa mudar continuamente nosso ponto de orientação. Devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar as “verdades” tácitas que consideramos óbvias, as maneiras como criamos os conhecimentos e atribuímos significado a nossas vidas e as aspirações e as expectativas que governam aquilo que escolhemos na vida. Porém, também devemos olhar para fora, explorando novas ideias e diferentes formas de pensar e interagir, conectando-se com processos múltiplos e relações no mundo exterior e esclarecendo nossas visões compartilhadas para a organização e comunidade mais ampla. Mudar a forma como interagimos significa reestruturar, não apenas as estruturas formais da organização, mas os padrões difíceis de ver das relações entre as pessoas e outros aspectos dos sistemas, incluindo os dos sistemas de conhecimento (SENGE, 2005, p.352).

Motivamos pela provocação de Peter Senge, que nos convida a olhar “pra dentro” e “pra fora”, queremos situar a gestão escolar na perspectiva de não apenas olhar e questionar as verdades dos nossos próprios discursos, mas também com a possibilidade de provocar mudanças no contexto das nossas instituições educativas. E, para compreendermos a relação da gestão escolar com a formação dos professores e com a realidade da aprendizagem dos estudantes, precisamos compreender, primeiramente, o conceito de gestão. A gestão é:

Processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho,

no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2013, p. 21)

Nessa perspectiva, fazer a gestão escolar é diferente do que fazer e exercer a direção e a coordenação da escola, pois tem relação com as pessoas. Não se trata apenas de dirigir e coordenar processos, programas, horários, reuniões, calendários, mas, essencialmente, gerir processos de mobilização de pessoas, o que pressupõe a participação e a cooperação de todos os envolvidos na análise de situações, na tomada de decisão e na ação de encaminhamentos (LÜCK, 2013). Isso significa que a gestão está assentada nas relações interpessoais, em objetivos comuns e no empenho coletivo.

É preciso compreender que para mudar realidades e construir objetivos comuns faz-se necessário, primeiramente, a mobilização de pessoas para este “querer”; pessoas que são diferentes em seus perfis de aprendizagem e traços da personalidade, com formações e experiências distintas, e que precisam ser engajadas, uma vez que, na educação e na escola, nosso trabalho faz parte de um projeto coletivo. Ao constatar-se que existem diferenças na forma de pensar e fazer das pessoas que constituem o espaço e o ambiente escolar, compreende-se a necessidade de investir e considerar a importância das relações interpessoais. Abrir espaço para as diferenças e acolher o que difere faz parte de um processo democrático de construção coletiva, pois:

Na medida em que gestores rejeitam as tensões, conflitos e dificuldades das situações de participação e interação social, deixam de ter a orientação receptiva a respeito da realidade, condição fundamental para permitir-lhes a construção de conhecimentos de seus processos sociais e educacionais, e desperdiçam a oportunidade de superação de suas limitações de e construção de seu processo de melhoria contínua. (LÜCK, 2013, p. 36)

Objetivos comuns e empenho coletivo não são conquistados em espaços e horários específicos em reuniões pedagógicas, com imposições autoritárias, discursos teóricos, nem tampouco com atitudes permissivas e climas festivos com mensagens de autoajuda. Esse tipo de intervenção na gestão até pode ajudar a amenizar tensões, melhorar a convivência, servir de motivação ou atualização e aprofundamento de temáticas, mas não compromete nem mobiliza o engajamento coletivo para a transformação de realidades. O processo de mudança de realidade requer também mudança de posturas e atitudes nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola, na forma como se conduzem os processos, nas tomadas de decisão e na forma como assumimos nossos discursos pedagógicos na ação e na convivência diária com o outro. Ou seja, o próprio ambiente da escola configura-se como um espaço de formação continuada: a forma que esse espaço foi pensado, planejado, organizado e a maneira como ele é constituído e habitado. Mas, para isso, o gestor precisa:

primeiramente ser um pesquisador do contexto escolar, portanto, é necessário conhecer a realidade através da pesquisa sistematizada, sendo um observador de todo o processo, com todos os envolvidos [...] É preciso atender e trabalhar com a diversidade social, uma vez que, se parte do pressuposto de que a escola é um espaço heterogêneo. (LEITE; MARQUES; ALBERTONI, 2008, p. 3).

Reforça-se a necessidade de acolher as diferenças e romper o daltonismo que nos faz querer enxergar todas as famílias, estudantes e profissionais da educação sob a mesma lente e perspectiva, procurando respostas universais para contextos distintos, ou ainda, faz-nos naturalizar discursos que atendem somente a uma parcela da comunidade escolar. Estamos acostumados a referir-nos à realidade e ao contexto da escola e da

educação como se fosse algo único e compartilhado da mesma maneira por todos, sem considerar que as situações se constituem dentro de diferentes contextos e constroem-se a partir de diferentes sistemas de significados.

Apesar do acolhimento às diferenças, cabe lembrar que, como gestores, temos um poder de influência sobre o contexto. Isso significa que somos semióticos e que os nossos atos comunicam e têm um poder sobre a comunidade, tanto positivo quanto negativo. Faltas, omissões, descuidos, incompetências e posturas inadequadas no cotidiano da escola comunicam tanto quanto nossos discursos pedagógicos e democráticos em reuniões.

Fica, portanto, a reflexão: **o que nossas ações comunicam ou deixam de comunicar?**

3 GESTÃO PARTICIPATIVA: A DIFERENÇA ENTRE O “BOM GESTOR” E O “GESTOR BONZINHO”

Realizar e perceber-se. Uma das principais tarefas do líder é esclarecer a obra coletiva. (CORTELLA, 2012, p. 67).

Ser gestor/a significa exercer a liderança dos processos educativos no contexto escolar. Porém, exercer a liderança não significa dificultar e nem tampouco facilitar os processos educativos. Significa criar condições para que o grupo construa, por meio de ações de protagonismo, pautadas na reflexão sobre a ação, autonomia no seu pensar e fazer. É importante que o/a gestor/a se “perceba” e “assuma-se” como líder, demonstrando, por meio de suas atitudes e posturas, que a “obra é coletiva”. Muitas vezes temos a ideia equivocada de que um/a bom/boa gestor/a é aquele/a que resolve uma situação/mediação de sala de aula/referência, que seria função do docente como gestor da aprendizagem dos estudantes. Resolver o problema pelo/a professor/a não ajuda no

comprometimento e não dá condições favoráveis para que o/a próprio/a docente exerça sua autonomia e se torne pesquisador/a da sua prática. Esse tipo de intervenção, com certeza, agrada aos/as professores/as e faz com que eles/elas enxerguem a gestão como “boazinha”, mas não os leva ao engajamento coletivo, ao pensar e ao fazer, que seriam fundamentais na sua função docente e que, muitas vezes, esperamos que fizessem.

No entanto, isso não significa não contribuir ou ajudar os professores e outros colaboradores da escola com a justificativa de que isso não faz parte das atribuições da gestão escolar. Ser líder significa estar junto, motivar, criar condições, ajudar e construir um espírito de coletividade entre as pessoas, indiferente de seus cargos e suas funções.

Mobilizar para a autonomia, participação e ação requer alguns pressupostos (LÜCK, 2009, p. 2-13): que os participantes desenvolvam os conhecimentos necessários para promover a construção coletiva da organização, o de possibilitar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva e desenvolver potencial de autonomia das pessoas e da instituição. Para desenvolver esses conhecimentos, é importante conceber o espaço da escola como um ambiente de aprendizagem, criando condições para que os estudantes, profissionais e famílias possam se desenvolver cognitivamente, social e emocionalmente. O desenvolvimento em todos esses aspectos implica na participação coletiva que, de acordo com Lück (2013), exige da gestão importantes pontos de atenção, uma vez que é possível identificar diferentes formas de participação numa tentativa de construção coletiva: participação como presença, participação como expressão verbal e discussão de ideias, participação como representação, participação como tomada

de decisão, participação como engajamento.

É importante refletirmos, como gestores, em que nível estamos conseguindo mobilizar a participação coletiva do grupo que compõe a comunidade escolar, pois se ficarmos satisfeitos com a participação apenas física e não avançarmos, não chegaremos ao nível do engajamento coletivo. Isto é, ter a presença física de todos os professores e pais nas reuniões da escola é garantia de um engajamento coletivo? Qual é o nosso objetivo com a participação de todos/as? Que tipo de participação mobilizamos?

Ao mesmo tempo em que precisamos nos comprometer com a participação ao nível do engajamento coletivo, é importante não perdermos de vista os valores que devem orientar essa participação, ou seja, não podemos perder o caráter social e pedagógico da educação, como a justiça social e a equidade, o que não significa fazer igual e o mesmo para todos, mas criar condições, mesmo que diferentes, para que todos possam avançar e aprender em suas necessidades e possibilidades. Valores esses que não se impõem, não se doam e não se transmitem, mas se conquistam e se constroem por meio de ações e posturas.

Mas, afinal, como exercer uma boa gestão e chegar ao engajamento coletivo, assumindo na prática os princípios da equidade, sem ser “bonzinho”, permissivo e liberal demais e nem ser autoritário impondo as decisões? Fica a reflexão!

4 GESTÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NOS DIFERENTES NÍVEIS, DIMENSÕES E PRINCÍPIOS

Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida. (LÜCK, 2009, p. 93)

Já é de consenso que a educação tem o compromisso com a formação integral e humana, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento: cognitivo, social, físico, como nos sugere a epígrafe. E que uma boa escola não é aquela instituição que foca exclusivamente em índices quantitativos, sem considerar as competências relacionadas às habilidades socioemocionais e ao projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2017). Mas, para que a escola se constitua numa instituição formativa, é preciso ter um projeto educativo que contemple e deixe claro como todos esses aspectos serão desenvolvidos e efetivados na prática do cotidiano escolar. Para isso, faz-se necessário uma gestão escolar que mobilize, crie condições e espaço para que o projeto educativo seja construído, não apenas no discurso, mas se efetive na prática. Uma gestão escolar que saiba, conforme Guimarães e Villela (2008), exercer a sua função atuando em três níveis, que não se excluem: a resolução dos problemas instaurados, a prevenção de situações problemáticas previsíveis e a promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo em todo o seu contexto, tanto físico quanto relacional.

Isso significa a necessidade de um projeto educativo pensado e elaborado não apenas na resolução de problemas, mas na prevenção e promoção de ações voltadas para a aprendizagem e para a formação integral, tanto dos profissionais da educação quanto dos estudantes, em todos os aspectos do desenvolvimento humano. Importante também ter o cuidado para não atuar demasiadamente em um só nível em detrimento de outros.

Além dos níveis de atuação, a gestão escolar precisa atuar em três dimensões: a política, a pedagógica e a técnica que, segundo Lück (2013), são convergentes entre si e interfluentes, constituindo um todo indissociável. No entanto, é importante reconhecermos e

compreendermos cada uma das dimensões separadas para que de fato sejam contempladas na atuação da gestão escolar.

A dimensão política implica na vivência da democracia, que precisa ser instaurada e sustentada pela gestão escolar. Não é poder “sobre”, mas “com”, ou seja, um poder compartilhado com todos os segmentos da comunidade escolar, no desenvolvimento da autonomia e da consciência de responsabilidade. Significa instaurar práticas de cidadania no interior da escola, não apenas pelo discurso pedagógico, mas pelas ações.

Já a dimensão pedagógica refere-se ao processo formativo de promoção de aprendizagens significativas e de construção do conhecimento, tanto dos estudantes quanto de toda a comunidade escolar, ou seja, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a essa prática social. E a dimensão técnica não tem um fim em si mesma, mas fundamental para se constituir no veículo para alcance de resultados. Essa dimensão exige uma concepção clara da realidade, associada ao modo de agir para realizá-la, pois sem competência técnica não é possível realizar qualquer projeto pedagógico. Isso significa que não se deve substituir ideias sem estratégias de ação por estratégias de ação sem ideias.

Importante destacar ainda que a gestão escolar precisa se orientar pelos princípios da educação nacional: éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (DCNE). Os princípios orientam a educação escolar, e a função da gestão escolar é promover um ambiente favorável para que eles sejam garantidos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, os princípios éticos relacionam-se à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem, ao meio ambiente e às diferentes culturas,

identidades e singularidades. Os princípios políticos promovem os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E os princípios estéticos enfatizam e valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.7).

Considerar todos esses níveis, dimensões e princípios significa exercer uma função administrativa e pedagógica não apenas pautada em atribuições, mas em concepções muito mais amplas de compromisso social e de formação humana. Significa fazer a gestão de pessoas e processos em prol de um projeto comum, organizar o espaço físico da escola (paredes, salas, pátio,...) em ambientes de aprendizagem com sensibilidade estética que traduza a proposta pedagógica da instituição e assumir uma postura condizente ao discurso. Todo esse processo precisa ser assumido numa ação conjunta, ou seja, tanto pela gestão pedagógica quanto pela administrativa.

Quando se refere a uma ação conjunta e um trabalho em equipe, não se quer dizer que todos os gestores devem fazer a mesma coisa ou tudo junto e da mesma forma, o que se quer dizer é que é fundamental a participação de todos de forma singular e interdisciplinar, unidos pelo mesmo compromisso e orientados pelos mesmos princípios da educação nacional e projeto educativo da rede e da escola a que estão vinculados.

Afinal, o que isso tem a ver com a formação e o trabalho pedagógico dos professores e a aprendizagem dos estudantes? É muito simples: "Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos." (LÜCK, 2009, p. 55). E a melhoria da aprendizagem dos estudantes implica num trabalho pedagógico dos professores, bem orientado e acompanhado pela gestão escolar. Eis o nosso

desafio!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda temos grandes desafios a superar no contexto escolar, que dizem respeito às diferentes dimensões e princípios que orientam a educação nacional. São desafios complexos e demandam um trabalho conjunto e compartilhado com e por todos/as aqueles/as que compõem o contexto educativo. Para promover um trabalho conjunto e compartilhado, faz-se necessário uma gestão escolar capaz de mobilizar "a competência e a energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais", como nos aponta Lück (2013, p. 21). E, para promover essa mobilização, a gestão escolar precisa assumir posturas mais sensíveis e atuar em diferentes níveis e dimensões, que ultrapassem as questões técnicas, mas têm relação e traduzem o projeto político pedagógico assumido pela rede e instituição de ensino.

Sabemos que não são desafios fáceis e nem simples, mas também não podemos nos acostumar e naturalizar discursos e posturas que apresentam o contexto escolar como uma realidade dada e fechada, como se não tivesse relação com a nossa concepção, ação e atuação.

É nessa perspectiva que se constitui a gestão escolar, não como a responsável pelo contexto na qual está inserida, mas ciente de sua (co)responsabilidade e compromisso na transformação da realidade vivenciada, já que "a realidade pode ser mudada só porque e só na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que sabemos que é produzida por nós", como nos inspira Kosik (1976, p.18) no início deste texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. A Escola. **Xapuri Socioambiental**, 2021. [Visualizar item](#)

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. *In*: BRUNO, E. B. G. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 37-53.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, S. R. M.; MARQUES, E. F.; ALBERTONI, C. R. **Família e escola**: elementos para uma participação democrática. Londrina: UEL, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 2005.

Recebido em: 09/08/2022
Aceito em: 15/08/2022