



## EXPEDIENTE

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, v.3, n. 2, jul. / dez. 2015.

### COMISSÃO EDITORIAL

Maria da Glória Duarte Ferro  
José Ribamar Lopes Batista  
Bartira Araújo da Silva Viana  
João Benvindo de Moura  
Luciana Nobre de Abreu Ferreira  
Maraísa Lopes

### CONSELHO CONSULTIVO

Aguimário Pimentel Silva  
Andrea Lourdes Monteiro Scabello  
Anézia Maria Fonsêca Barbosa  
Bartira Araújo da Silva Viana  
Caroline Silva Ferreira  
Edvania Gomes de Assis Silva  
Érica Rodrigues Fontes  
Márcia Evelin de Carvalho  
Maria da Glória Duarte Ferro  
Maraísa Lopes  
Mugiany Oliveira Brito Portela  
Silvana de Sousa Silva

### SUPORTE TÉCNICO / DESIGNER EDITORIAL

Luiz Gustavo Aragão

### CAPA

Evaldo Santos Oliveira

### REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Bartira Araújo da Silva Viana  
Caroline Silva Ferreira  
Érica Rodrigues Fontes  
Maraísa Lopes  
Márcia Evelin de Carvalho

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 3, n. 2 (2015). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2015-.

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

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

CDD 370.5

## **Form@re: reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem em ambientes formais**

A edição atual da Revista Form@re contempla a discussão acerca do processo de ensino-aprendizagem em ambientes formais, pensando as relações existentes entre os sujeitos (professores e alunos) e as práticas pedagógicas comuns a diferentes áreas do conhecimento. Muitas são as teorias e concepções que embasam este processo; diversas são as possibilidades de abordagem desta questão; entretanto, uma ideia central percorre toda e qualquer abstração acerca da temática: a necessidade de se possibilitar a criação de condições, a viabilização de práticas significativas, que permitam que os sujeitos se desenvolvam crítica e reflexivamente, num eterno processo de construção e reconstrução de conhecimentos.

Nesse meandro, a presente edição encerra nove textos escritos por pesquisadores de diferentes regiões do país, demonstrando a amplitude da temática em apreço.

Em “A afetividade na aprendizagem: o olhar dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental”, as autoras propõem reflexões sobre o modo como alunos dos anos finais do Ensino Fundamental percebem o papel da afetividade em seu processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange à sua relação com outro sujeito desse processo: o professor.

O artigo “Afinal, quem é esse contador de histórias? Reflexões, dinâmicas e exercícios que estimulam sua descoberta” traz formulações acerca das diferentes definições do profissional que utiliza a voz para narrar histórias, destacando a importância da escuta na formação do leitor, além de trazer propostas de atividades criativas e inovadoras que facilitam o processo de despertar dessa prática.

Uma abordagem interessante é dada à questão do desinteresse por parte de alunos do Ensino Fundamental pelo processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Por meio de uma pesquisa quali-quantitativa, as autoras de “As metodologias de ensino de Geografia e os problemas de aprendizagem: a questão da apatia” discutem criticamente o predomínio de uso de metodologias de ensino pouco motivadoras, ainda calcadas em práticas bastante tradicionais.

No relato de experiência “Cultura indígena: um resgate a partir do descobrimento do Brasil”, a autora apresenta uma proposta de trabalho interdisciplinar com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em torno da obra “Faz Muito Tempo”, de Ruth Rocha, a

qual tivera como objetivo fomentar a criticidade e o conhecimento, pelos alunos, de sua origem enquanto brasileiros.

Outra matéria nodal das tramas do processo de ensino-aprendizagem é a questão da evasão escolar. Em “Estudo da evasão de discentes dos cursos profuncionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da Rede e-Tec Brasil, do IFNMG”, os autores investigam e avaliam os fatores que levam alunos a desistirem de cursos à distância oferecidos pela Rede e-Tec Brasil na localidade.

O texto “Humanização no contexto da formação profissional em Saúde” apresenta uma análise sobre o modo como os cursos técnicos de enfermagem são analisados sob o enfoque da Humanização da Assistência ao Cliente.

A temática da História Indígena e sua discussão no âmbito escolar é foco das autoras de “O estudo da História Indígena na Escola Celestino Filho, nos últimos 15 anos”. Neste artigo, busca-se analisar os instrumentos/ferramentas didático-pedagógicos utilizados pelos professores desta unidade escolar quando estes tratam do processo identitário e cultural indígena na sala de aula do Ensino Médio, atendendo ao disposto na Lei 11.645/2008.

Remontando novamente ao campo de estudos da Geografia, o relato de experiência denominado “Projeto de pesquisa e uma interpretação geográfica” discute a elaboração de projetos de pesquisa a partir da proposição de cinco oficinas temáticas.

Por fim, pensando a esfera das práticas significativas que devem ser ofertadas aos alunos, o trabalho “Proposta e Aplicação de plano de ação para gestão de resíduos sólidos, em uma escola estadual da Zona Sudeste de Teresina (PI)” denota a preocupação, bem como as dificuldades para se formular e colocar em prática um plano de ação para a gestão de resíduos sólidos numa escola estadual de Teresina.

Por meio destes breves apontamentos sobre os textos que compõem esta edição, registramos o convite ao leitor, para que usufrua da apreciação dos textos que ora se apresentam, assim como os que foram publicados em edições anteriores, na expectativa de que os textos publicados pela Form@re possam contribuir para o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas e científicas.

Boa leitura!

**Maraisa Lopes**

Coordenadora do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí/Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

## **A AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM: O OLHAR DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **THE CONCEPT OF STUDENTS FROM THE 6TH GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION ABOUT AFFECTIVITY IN LEARNING**

Cleânia de Sales Silva

#### **Minicurrículo**

Graduação em Pedagogia / Magistério, Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Psicopedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui experiência docente e tem desenvolvido pesquisas na área de educação, com ênfase em fundamentos psicológicos da educação, psicopedagogia, representações sociais e psicologia e comunicação. Professora efetiva da Área de Fundamentos Psicológicos da Educação da Universidade Federal do Piauí. Rua Belchior Barros, 3151, Condomínio Vila Formosa- casa 23. Planalto Ininga. Teresina-Pi. CEP: 64052-500. E-mail: cleaniasales@ig.com.br

Iracema Nayana Albuquerque

#### **Minicurrículo**

Graduação em Pedagogia / Magistério, Universidade Federal do Piauí. Possui experiência docente na Educação Infantil e Educação Fundamental em escolas privadas e públicas municipais de Teresina-Pi. Tem desenvolvido pesquisas sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem. E-mail: iracemanaya\_life@hotmail.com

## **RESUMO**

O presente trabalho tece reflexões sobre a afetividade no processo de aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, a partir do ponto de vista desses alunos. Tal trabalho se fundamenta numa pesquisa que teve como objetivo analisar o que pensam os alunos a respeito da afetividade na sua aprendizagem. A pesquisa foi realizada numa escola estadual de Teresina-Pi, com 60 alunos do 6º ano do Ensino fundamental da referida escola. Os dados da pesquisa foram coletados através de questionário e analisados com base nas ideias dos autores que discutem a temática, tais como: Almeida (2007), Brust (2009), Chalita (2001), Leite e Tassoni (2006, 2013), Piaget (1992, 1994), Vygotsky (1993), Wallon (1986, 1999), entre outros. Os dados da pesquisa mostraram que todos os sujeitos avaliam positivamente a relação que têm com seus professores; consideram o bom professor aquele que, além de saber expor os conteúdos, é carinhoso; e atribuem grande importância à afetividade na aprendizagem, principalmente no que se refere à relação professor-aluno. Segundo os sujeitos, um bom relacionamento entre professor e aluno, pautado no carinho, na atenção e na compreensão, ajudam eles a gostarem mais da disciplina estudada, a se esforçarem mais e, conseqüentemente, a aprenderem mais. Tais concepções mostram que

as atitudes afetivas dos professores são primordiais no processo de aprendizagem dos alunos, não apenas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, mas abarcando os níveis de ensino subsequentes.

**Palavras-chaves:** Afetividade. Relação professor-aluno. Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This work reflects on the affection in the learning process of students in the final years of elementary school, from the viewpoint of them. Such work is based on research that analyzes what students think about the affection in their learning. The survey was conducted in a municipal school in Teresina-Pi, with 60 students from the 6th grade of elementary school. The survey data were collected through questionnaire and analyzed with ideas of authors who discuss the theme, such as Almeida (2007), Brust (2009), Chalita (2001), Milk and Tassoni (2006, 2013), Piaget (1992, 1994), Vygotsky (1993), Wallon (1986, 1999), among others. The data have shown that all characters gave a positive assessment in relationship they have with their teachers; they consider the good teacher besides knowing and expose the contents, is gentle; they attach great importance to affection in learning, especially in regard to teacher-student relationship. According to participants, a good relationship between teacher and student, based on tenderness, attention and understanding, help them to like more of the studied discipline, then, they strive and learn more, consequently. Such views show that the affective attitudes of teachers are essential in the learning process, not only in kindergarten and the first years of elementary school, but covering the subsequent levels of education.

**Keywords:** Affection. Teacher-student relationship. Learning.

## **1 INTRODUÇÃO**

A afetividade tem-se constituído num tema bastante atual e abrangente, visto que ela abarca todas as relações do individuo no mundo em que este está inserido, interferindo positivamente ou negativamente nessas relações.

Dentro da literatura, são diversas as definições encontradas para este termo. Para Almeida (2007), a afetividade refere-se à capacidade e à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno.

Carvalho e Cuzin (2008) abordam a afetividade como a demonstração de sentimentos intrínsecos (paixão, amor, entre outros) em que o individuo tem competência de considerar na tentativa de entender o que sente por meio das relações sociais instituídas no meio que o cerca.

Antunes (2007) define a afetividade como sendo o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões, que podem definir atitude do indivíduo perante qualquer experiência vivida, gerando impulsos motivadores e inibidores. Exatamente por isso, ela exerce uma profunda influência sobre o pensamento e o comportamento do indivíduo, seja motivando-os ou inibindo-os.

Entre os diversos contextos em que as interações afetivas ocorrem, está a escola. No ambiente escolar são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, conquista, sucesso, entre tantos outros sentimentos que formam a rede de emoção e de afetividade. Essa rede de afetividade interfere significativamente no desenvolvimento dos alunos e no seu processo de construção de conhecimentos.

Segundo Belloni (2003), um dos maiores desafios enfrentados na escola são justamente as questões socioafetivas e as estratégias de interação com os alunos e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, principalmente nos níveis de ensino mais avançados, quando estas questões são comumente negligenciadas no ambiente escolar.

Na verdade, quando se fala em afetividade na escola se pensa logo na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental, como se a afetividade não permeasse todas as etapas da vida escolar dos sujeitos.

Os estudos de Wallon (1986; 1999) mostram que o desenvolvimento humano ocorre baseado na afetividade. Embora, na sua teoria, este desenvolvimento tenha sido descrito desde o nascimento do indivíduo até a sua adolescência, o teórico explica que constituição do eu é um processo permeado pela afetividade que dura toda a vida.

Assim, partindo da ideia de que a afetividade permeia as experiências do indivíduo em todas as etapas de sua vida e de estudos realizados que defendem o papel fundamental que as manifestações afetivas desempenham no processo de aprendizagem escolar, buscamos, neste artigo, tecer algumas reflexões acerca das concepções que os alunos do 6º ano do ensino fundamental têm sobre a afetividade na aprendizagem, visto que os estudos referentes a estes temas concentram-se, em grande parte, nas ideias de professores, estudiosos e especialistas da área, carecendo assim de mais estudos que se remetam às impressões do principal protagonista desse processo: o aluno. Estas reflexões partem de uma pesquisa realizada, cujo objetivo foi investigar o que esses alunos pensam sobre a afetividade, suas manifestações nas vivências escolares e a relação que estas têm com a aprendizagem de conteúdos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo sobre a afetividade e a sua importância no processo de aprendizagem tem ocupado a atenção de vários estudiosos, tanto no campo da educação quanto no campo da psicologia.

Na literatura da área de Psicologia, encontramos várias concepções sobre a temática. Segundo Piaget (1964), para realização de qualquer atividade há necessidade de energia que impulsiona, motiva. Seria esse, então, um dos papéis da afetividade: a energia que move a ação.

O teórico explica que o desenvolvimento intelectual é composto de dois elementos: o cognitivo e o afetivo, sendo que ambos se desenvolvem paralelamente, um influenciando o outro, a tal ponto de um não poder funcionar sem o outro, sendo indissociáveis no processo de aprendizagem. Essa ideia traz uma nova concepção sobre a afetividade à medida que a define como a energia da ação pedagógica, fundamental para o funcionamento da experiência cognitiva.

A inteligência, segundo Piaget, funciona a partir da afetividade, pois para o sujeito resolver problemas é preciso haver necessidade, interesse e motivação afetiva. Deste modo, a afetividade e a razão se complementam: a primeira é a energia que move a ação; já a razão é o que possibilita ao sujeito identificar seus desejos, sentimentos variados e obter êxito nas ações.

Vygotsky (2003), por sua vez, reconhece que há uma íntima ligação entre a aprendizagem e a dimensão afetiva. É a afetividade, segundo o teórico, que coordena os significados dos objetos e das situações vivenciadas em cada indivíduo, proporcionando o aprendizado destes.

O sujeito não nasce com o conteúdo cultural internalizado em sua mente. Faz-se necessário a transmissão da cultura pelo outro, mas somente transmiti-lo não é suficiente. A socialização com pessoas mais experientes, a troca de ideias, a significação são essenciais para que o conteúdo seja aprendido.

Para Wallon (1986; 1999), a afetividade também assume um valor fundamental. Ela é o elemento mediador das relações sociais e um dos domínios funcionais do sujeito. O estudioso explica que desde o seu nascimento, o ser humano desenvolve a capacidade de se envolver e de se relacionar através de suas emoções. “A relação com o ambiente desenvolve, na criança, sentimentos intraceptivos e fatores afetivos” (WALLON, 1999, p.131 e 135) e é dessa forma, que

ela vai estabelecendo vínculos afetivos com os objetos e com as pessoas que a cercam, atribuindo significados, desenvolvendo suas características e construindo suas relações (com os outros e consigo mesma) ao longo da sua vida.

É por meio dos afetos que estabelecemos vínculos. É a partir dos vínculos afetivos que podemos nos relacionar com os outros e com o meio em que estamos inseridos. O mesmo meio no qual estamos inclusos nos dá as ferramentas para a construção desses vínculos, através da linguagem, da percepção, da memória, os quais vão definir os modos como nos apropriamos da realidade e lhes damos significado.

Segundo Branco (2010), as nossas ações não podem ser compreendidas se não considerarmos os afetos que as acompanham. Até mesmo os pensamentos e as fantasias, ou seja, aquilo que fica contido em nós, só tem sentido se soubermos o afeto que o acompanha. São os afetos que dão colorido especial à conduta de cada um de nós e a nossa vida. Eles se expressam nos desejos, nos sonhos, nas fantasias, nas expectativas, nas palavras, nos gestos, naquilo que fazemos e no que pensamos.

Além de dar esse colorido especial às nossas vidas, possibilitando-nos atribuir significados às experiências vivenciadas, como vimos, a partir das ideias dos teóricos citados, a afetividade tem papel fundamental na forma como nos comunicamos e nos relacionamos com os outros, no nosso desenvolvimento cognitivo, na capacidade de pensarmos, abstrairmos, raciocinarmos e aprendermos. Vieira e Lopes (2004, p.30) concordam com estas ideias:

A afetividade é indispensável à produção do conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo, pois a convivência entre as pessoas oferece inúmeros conhecimentos, já que as pessoas pensam, sentem e agem de forma diferente. Além disso, é através dos relacionamentos que o indivíduo constrói a sua identidade e autoestima, muito importantes no processo ensino-aprendizagem.

Em consonância com o exposto, Rossine (apud SILVA, 2001, p.15) afirma:

[...] a falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem e à ausência de vontade de crescer. Se o ser humano não está bem afetivamente, a sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura.

Considerando que a afetividade, o interesse e a aprendizagem estão interligados, fica evidente a importância da afetividade no processo de aprendizagem e a necessidade de um ensino voltado para os afetos.

A afetividade se manifesta na escola, contudo, em diferentes aspectos: na relação professor-aluno, na relação aluno-aluno e na relação que o aluno estabelece com o conteúdo a ser aprendido.

A este respeito, Sobral (2007) aborda que para ocorrer aprendizagem é necessário que a relação afetiva seja estabelecida entre os envolvidos no processo (aluno, professor, conteúdo), pois mesmo o que o aluno venha a fixar algum conteúdo, não será uma aprendizagem significativa, se esta relação afetiva não tiver sido efetivada.

No que concerne à relação professor e aluno, os teóricos afirmam que tal relação poderá gerar aspectos positivos, como um relacionamento sadio e duradouro, que vão interferir, facilitando a aprendizagem do aluno ou poderá gerar aspectos negativos, como conflitos em sala de aula, prejudicando seu aprendizado.

Miranda (2013), por sua vez, advoga que uma convivência diária sem afetividade entre professor e alunos torna-se intragável para todos e compromete o interesse dos alunos pelo ambiente, pelas vivências e pelos conteúdos a serem aprendidos. Daí a necessidade de se estabelecer relações entre professor e aluno saudáveis e afetuosas.

As relações de afetividade estabelecidas entre o professor e aluno se manifestam quando o professor exerce o seu papel de mediador no processo de aprendizagem, sendo um modelo de referência para o aluno e estabelecendo um relacionamento de proximidade, atenção e envolvimento.

Leite e Tassoni (2006, 2013) reafirmam a importância da proximidade e da receptividade distinguindo-as: Proximidade está relacionada ao deslocamento do profissional da educação para auxiliar em alguma necessidade do aluno em relação à construção do conhecimento; já receptividade está relacionada a estar próximo, ter amizade, se envolver e se importar com os alunos. Sempre que o professor se aproxima do aluno demonstrando interesse, deixa claro que se importa com o que ele está executando, cria um clima de confiança, gerando o aumento dos laços afetivos.

Segundo Oliveira (1998), quando o aluno não progride é necessário o

contato individual. Cada sujeito é singular em suas reações às influências gerais. Na sala de aula, o professor deve ficar atento para atender às demandas dos alunos, dando-lhes atenção, tirando suas dúvidas, dando-lhes retorno pelo cumprimento das atividades propostas e isso faz com que eles busquem contribuir com esta relação positiva, o que, por sua vez, possibilita uma experiência prazerosa na aprendizagem.

Sobre o assunto Pereira e Gonçalves (2010) advogam que no relacionamento entre professor e alunos a afetividade não se dá exclusivamente em atitudes como abraçar ou beijar o aluno com saudação na sua chegada à sala de aula ou ainda somente com elogios, embora isso tudo seja importante, mas também com o olhar confiante do professor em relação ao aluno.

A confiança do professor em relação ao aluno é importante porque gera segurança e equilíbrio entre ambos, faz o aluno se sentir capaz, fortalece sua autoestima, facilitando a sua aprendizagem. Exatamente por isso, espera-se que o educador transmita segurança e confiança, estabeleça um relacionamento de afeto e amizade, conquistando assim a estima de seu aluno.

O vínculo afetivo estabelecido favorece a expressão de questões pessoais entre professor e aluno no cotidiano escolar. Além disso, o professor como mediador deve conduzir seu aluno a autonomia e ao sucesso na construção da aprendizagem, influenciar na formação da personalidade de seus alunos, dar suporte para que estes se tornem adultos seguros e confiantes, capazes de pensar de forma crítica o mundo que os cercam. (PEREIRA; GONÇALVES, 2010, p.13).

Antunes (2007, p.56) comenta:

A relação professor e aluno deve ser baseada na afetividade e na confiança, pois: se o professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então esta terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê na expectativa do desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho.

Estudos desenvolvidos por Ribeiro (2005), sobre a competência afetiva na relação educativa, mostraram que a relação de afetividade fortalece o vínculo entre alunos e professores e, em um ambiente de confiança, os alunos passam a construir uma autoimagem positiva, um compromisso com o professor e passam a participar ativamente das aulas, melhorando a qualidade do ensino e diminuindo a desistência nos estudos.

Logo, é importante que o educador esteja atento aos feitos de seus alunos,

zele pelo seu aprendizado e estabeleça um relacionamento saudável em sala de aula pautado no acolhimento, no respeito às diferenças e no carinho. Os docentes devem ver seus alunos não apenas como indivíduos que necessitam obter conhecimentos específicos sobre determinadas disciplinas, mas como indivíduos que precisam de atenção, orientação, compreensão, respeito e, acima de tudo, carinho.

Sobre isso, Rodrigues apud (BRUST, 2009) defende a ideia de que uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é respeitada em sua individualidade.

O aluno que é acolhido, respeitado, tratado com carinho e atenção tem prazer em frequentar as aulas, reage positivamente aos estímulos dados pelo professor e tem mais possibilidades de obter aprendizagens significativas durante toda a sua vida escolar.

Nesse enfoque, a forma como o professor se relaciona com os alunos passa a ser tão importante quanto a forma de ensinar e o conteúdo a ser ensinado. Por isso, a intensificação das relações, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser pressupostos para o processo de construção do conhecimento.

Dessa maneira, a relação professor – aluno não é somente essencial, como também uma estratégia de ensino. Um professor afetivo faz toda diferença na sala de aula, em todas as modalidades de ensino.

Existem algumas práticas eficazes no ensino permeadas de afetividade que, segundo Leite e Tassoni (2013), ajudam os alunos a aprenderem mais e melhor. Em primeiro lugar, o professor necessita estar sempre que possível disponível. Estar disponível se refere às seguintes ações: atender as necessidades dos alunos em ações pedagógicas como dar dicas, ensinar passo a passo ideias, mostrar como se faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes formas de fazer.

Em segundo lugar vem a entonação de voz do professor em sala de aula. Dependendo como o professor se expresse afetará positivo ou negativamente seus alunos. Ao expressar-se de maneira clara e com calma produzirá sentimentos de consideração e respeito, caso contrário poderá gerar insegurança, antipatia, ansiedade influenciado negativamente na aprendizagem.

Em terceiro; o professor precisar saber como trabalhar os conteúdos de

forma que seu aluno aprenda. Nesse caso é importante valorizar os conhecimentos prévios dos seus alunos e se colocar no lugar destes, além de demonstrar entusiasmo ao ensinar o conteúdo.

Para Leite e Tassoni (2006), o professor também necessita ter paciência com os alunos, cultivar a simpatia, ser dedicado e provocar a participação dos alunos através do diálogo, fazer com que estes se sintam à vontade em expor seus pontos de vista. Afinal, ao permitir que os alunos falem, o professor possibilita o confronto de pontos de vista, o possível surgimento do conflito cognitivo e sua provável superação, favorecendo a construção do conhecimento. Além disso, a afetividade que se manifesta nessa relação constitui-se elemento inseparável do processo de aprendizagem e a própria qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento.

Considerando que os laços afetivos estabelecidos entre professor e aluno influenciam positivamente no processo de aprendizagem destes, possibilitando oportunidades de aprendizado permeadas de afetos, interferindo na qualidade dessa aprendizagem e na sua formação enquanto um ser crítico e autônomo, a reflexão sobre as manifestações afetivas no contexto da sala de aula e o que os alunos pensam a respeito torna-se importante para ampliar o debate sobre a temática e redimensionar as relações entre professor e aluno, principalmente no que se refere aos anos finais do ensino fundamental e subsequentes. Foi o que nos propusemos realizar neste trabalho, solicitando aos alunos do 6º ano da escola pesquisada para se manifestarem a respeito.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa que fundamenta as nossas reflexões foi realizada numa escola da rede estadual de Teresina-PI, com alunos do 6º ano do Ensino fundamental. A escolha dessa série foi em função de ser a primeira dos últimos anos do ensino fundamental, período em que, historicamente, se rompe com toda uma cultura escolar fundamentada na afetividade, característica da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A escola possui duas turmas do 6º ano, tendo ao todo 60 alunos, 36 do sexo masculino e 24 do sexo feminino, com idade compreendida entre 11 a 13 anos.

Os dados da pesquisa foram coletados através de questionários, compostos

de 11 questões objetivas sobre a temática, com alternativas de respostas para os sujeitos marcarem. Os questionários foram aplicados com todos os alunos das 2 turmas do 6º ano do ensino fundamental da referida escola.

Os dados coletados foram tabulados e analisados com base nas ideias dos autores que discutem a afetividade no processo de aprendizagem, como Almeida (2007), Antunes (1996), Brust (2009), Chalita (2001), Leite e Tassoni (2006, 2013), Miranda (2013), Oliveira (1998), Piaget (1964), Sobral (2007), Vieira e Lopes (2004), Vygotsky (2003), Wallon (1986, 1999), entre outros.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A primeira pergunta do questionário aplicado aos alunos investigados solicitava que eles dissessem o que era um bom professor. A maioria dos alunos considerou, em primeiro lugar, o bom professor como aquele que sabe expor os seus conhecimentos (36%). Em segundo lugar aquele professor carinhoso e que interage com os alunos (22% ambos) e em seguida, o professor que motiva (7%) e que é acessível aos alunos (5%). Apenas 3% dos sujeitos consideraram o professor exigente como bom professor. 5% dos alunos marcaram a alternativa “outro”, porém não especificaram que atributos outros seriam estes.

Na segunda pergunta foi questionado sobre a característica mais importante que um bom professor deve ter em sala de aula. 40% dos alunos apontaram como característica de um bom professor ter uma boa relação com os alunos, 33% citaram saber explicar bem, 17% ter domínio de conteúdo e 7% apontaram o dinamismo.

Esses dados demonstram que os alunos atribuem importância à afetividade entre professor e aluno, pois consideram o bom professor como aquele que é carinhoso e que tem uma boa relação com os alunos, que interage e motiva.

A terceira pergunta foi sobre o que eles entendem por afetividade entre professor e aluno. 36 % dos alunos definiram afetividade entre o professor e o aluno como sendo carinho e atenção; 25% definiram como amizade entre ambos; 22% definiram como compreensão e 17% como uma boa convivência.

O entendimento acerca da afetividade apontado pela maioria dos alunos vai ao encontro das ideias de alguns teóricos. Chalita (2001), por exemplo, define afetividade como união de duas pessoas, em que o carinho e a compreensão são elementos necessários para relacionamentos saudáveis.

Na quarta questão foi solicitado aos sujeitos que definissem o que seria um professor afetuoso. 35% dos educandos definiram professor afetuoso como aquele que chama a atenção dos alunos; 28% como aquele que demonstra atenção para com seu aluno; 27% definiram como aquele que conversa com seu aluno e 5% apontaram como aquele que aprova o aluno de qualquer jeito e que deixa as atividades serem entregues fora do prazo. 2% assinalam a opção “outros”, mas não especificaram que outros seriam estes.

Observamos, a partir das respostas dadas às questões 3 e 4, que os sujeitos, predominantemente, caracterizam o professor afetuoso como sendo aquele que se envolve com seu aluno, através de atitudes carinhosas, dando atenção ou, até mesmo, chamando a atenção deste quando necessário, ou mesmo conversando com seu aluno. As respostas dos sujeitos vão ao encontro dos achados de Ribeiro (2005), de que o professor afetivo é caracterizado como afetuoso, compreensivo, próximo e aberto ao diálogo. Também comungam com o que defendem Leite e Tassoni (2006, 2013) sobre a proximidade e a receptividade como características inerentes ao professor afetivo.

As questões subsequentes se remetiam à experiência escolar dos sujeitos. A quinta questão solicitava que eles respondessem “sim” ou “não” aos seguintes questionamentos: a) A disciplina que eles mais gostavam era ministrada pelo professor favorito deles? b) A disciplina preferida por eles era aquela em que eles tinham melhor aprendizado? A intenção era perceber a relação que os sujeitos estabeleciam entre a afetividade e a aprendizagem.

A este respeito, 67% dos investigados assinalaram a opção “sim”, afirmando que a disciplina preferida era aquela é ministrada pelo professor que eles mais gostavam. O que significa que, para a maioria dos sujeitos, o fato de gostarem dos professores leva-os a também gostarem da disciplina que o docente ministra e vice-versa.

Sobre o outro item da questão, 83% dos sujeitos assinalaram a opção “sim”, afirmando que aprendem mais na disciplina que mais gostam. Neste caso, fica perceptível, de forma bem significativa, a importância que os sujeitos atribuem à afetividade no seu processo de aprendizagem, estabelecendo relações entre o gostar da disciplina, o gostar do professor e a aprendizagem. Quando gostam do professor sentem-se entusiasmados em aprender. Do contrário, quando não gostam

do professor passam a não gostarem da disciplina por este ministrada. Assim, o significado que o aluno dá a sua relação com o professor influencia na sua relação com a disciplina ministrada e, conseqüentemente, na sua aprendizagem.

Na sexta questão, também de marcar “sim” ou “não”, foi interrogado se eles se esforçavam mais na matéria quando gostavam do professor que a ministrava. 82% dos alunos disseram que sim. Com base nas informações dadas, notamos que o relacionamento entre professor e aluno influencia no esforço que dedicam à disciplina. Eles se esforçam mais quando gostam do professor, fato explicado por Miranda (2013) ao abordar que um relacionamento entre professor e aluno carente de afeto compromete o interesse deste nas atividades de estudo.

Da sétima até a décima questão foram apresentadas opções de disciplinas que os sujeitos estudavam para eles assinalarem de acordo com a solicitação feita. Na sétima questão foi proposto que eles apontassem qual a disciplina que tinham mais dificuldades em aprender. 32% assinalaram história/geografia; 28% ciências; 23% matemática e português e 7% outras (inglês e informática).

A oitava questão, a indagação foi sobre a disciplina que tinham mais facilidade de aprender. 30% apontaram matemática; 27% português, 20% história/geografia e 13% ciências e 10% assinalaram a opção “outras”, referindo-se à informática e educação física.

Na nona questão foi feita a indagação sobre em qual disciplina o professor se mostrava mais afetuoso. 28% apontaram matemática; 23% português, 22% história/geografia, 17% ciências e 10% assinalaram “outras”, referindo-se, também, à informática e educação física.

Comparando a oitava e nona questões, podemos perceber que as disciplinas apontadas como aquelas em que os alunos têm mais facilidade de aprender são as mesmas em que são ministradas por professores mais afetuosos. Esse fato mostra que, para os alunos, a aprendizagem está intimamente ligada à afetividade. Eles aprendem mais quando o docente é afetuoso e se esforçam para aprender por gostarem do professor.

Quando os alunos se sentem acolhidos, respeitados, tratados com carinho e atenção eles demonstram prazer em aprender. As disciplinas ditas por eles como as ministradas por professor afetuoso são as que mais eles se empenham em aprender. Isso nos lembra a ideia defendida por Rodrigues apud (BRUST, 2009) de

que se aprende mais rápido e melhor quando se sente querido e respeitado pelo professor.

A décima questão procurou saber deles qual a disciplina em que o professor se mostrava menos afetuoso. As respostas expressas mostram que as disciplinas em que os professores são menos afetuosos são: ciências com 34%; história/geografia com 28%; matemática com 18%; português com 13% e 7% assinalaram “outras”, citando educação, inglês e informática.

Comparando tais respostas com as da questão 8 podemos perceber que ciências é a disciplina que eles consideram o professor menos afetuoso (34%), seguida de história e geografia (28%) e são as duas disciplinas em que eles afirmaram apresentar mais dificuldades de aprendizagem.

De acordo com as respostas dos alunos, constatamos que quanto menos afetuoso for o educador maiores são as chances dos discentes não se interessarem por sua disciplina ou ainda apresentarem dificuldades no aprendizado desta. Quanto mais afetuoso for o professor mais vão gostar da disciplina e aprenderem. Sobre isso, Leite e Tassoni (2013) defendiam que uma das formas de o professor ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor é dar-lhes atenção, estabelecer um diálogo com calma e de forma carinhosa.

A questão 11 interrogou a respeito de como é o relacionamento entre o professor e aluno na sala de aula dos sujeitos. 36% dos sujeitos consideraram bom o relacionamento com todos os professores da turma e 30%, afirmaram ter um bom relacionamento com a maioria dos professores ministrantes. 12% afirmaram ser bom com poucos professores, 15% consideraram este relacionamento razoável e somente 7% consideraram ruim. Esses dados nos revelam que os sujeitos possuem, predominantemente, uma visão positiva dos seus professores e da relação que estabelecem com eles na sala de aula.

Todas as respostas aqui analisadas revelam, portanto, que os alunos pesquisados atribuem grande importância à afetividade no seu processo de aprendizagem. No contexto escolar, aspectos como afeto, carinho e atenção são, para eles, importantes para um bom relacionamento entre professor e aluno, ajudam eles a gostarem mais da disciplina estudada, a se esforçarem e a aprenderem mais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Teresina-Pi sobre o que eles pensam acerca da afetividade, suas manifestações nas vivências escolares e a relação que estas têm com a aprendizagem de conteúdos, podemos tecer as seguintes considerações:

Os sujeitos apresentam uma concepção de afetividade atrelada à relação professor-aluno, pautada em carinho, atenção, compreensão e diálogo.

Predominantemente têm uma visão positiva de seus professores e da relação que estabelecem com eles no contexto da sala de aula.

Atribuem grande importância à afetividade no processo de aprendizagem, visto que:

- Consideraram um bom professor como aquele que, além de saber expor os conteúdos, é carinhoso, tem um bom relacionamento com os alunos e interage com estes;
- Estabeleceram relações entre o gostar da disciplina, o gostar do professor e a aprendizagem, à medida que apontaram as disciplinas que mais gostavam como aquelas ministradas por seus professores favoritos e que, por sua vez, são as que mais se esforçam e adquirem mais aprendizado;
- Reafirmaram a importância da afetividade na aprendizagem ao citarem as disciplinas que mais têm facilidade em aprender como as ministradas pelos professores mais afetuosos. Em contrapartida, citaram as disciplinas em que apresentavam mais dificuldades como aquelas ministradas por professores menos afetuosos.

Defendem um clima afetivo em sala de aula como favorecedor do aprendizado. O afeto, o carinho e a atenção do professor são elencados, por eles, como fatores que interferem positivamente no interesse e na dedicação que manifestam em relação à disciplina e no aprendizado dos conteúdos desta.

Assim, a partir destas considerações, destacamos a importância de se valorizar o aspecto afetivo no processo de aprendizagem, independente do nível de ensino em que os alunos se encontram, afinal como diz Rossine (apud SILVA, 2001), a falta de afetividade compromete a ação do sujeito, em qualquer área da

atividade humana, independentemente de idade.

Partindo das reflexões aqui apresentadas e do pressuposto de que a opinião dos alunos é de fundamental importância para se repensar a prática de ensino dos professores, inclusive no que se refere à interação que estes estabelecem com seus alunos e às condições afetivas que propiciam na sala de aula para favorecerem a aprendizagem, esperamos que este trabalho possa trazer subsídios que venham contribuir para melhorar as relações entre professor e aluno e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem deste, principalmente nas séries que sucedem os anos iniciais do ensino fundamental. Esperamos, também, instigar novos estudos sobre a temática, ampliando o campo de pesquisa que aqui se restringiu apenas ao 6º ano desse nível de ensino.

## Referências

ALMEIDA, L. R. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola. 2007.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima**: a sala de aula como espaço do crescimento integral. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRANCO, Wilson. **A importância da vida afetiva**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://coachingvoce.blogspot.com.br/2010/05/importancia-da-vida-afetiva.html>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRUST, Josiane Regina. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2009, 44f. Monografia (Graduação em Pedagogia)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CARVALHO, E. G. de; CUZIN, M. I. **A psicopedagogia institucional e sua atuação no mercado de trabalho**. Campinas –SP: Fe/Unicamp, 2008.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: 2006. <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em 27 de fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**: as contribuições da teoria walloniana. Educação. Porto Alegre (impresso), v. 36,

n. 2, p. 262-271, maio/ago., 2013.

MIRANDA, D. B. de. **A relação do afeto professor aluno na educação infantil como facilitador da aprendizagem.** (monografia eletrônica). Brasília: UNB, 2013.

OLIVEIRA, C.C. **Psicologia da Ensinagem:** Psicologia dos processos mentais na relação professor/aluno. Brasília: Kelps. 1998.

PEREIRA, M. J. A.; GONÇALVES, R. **Afetividade:** caminho para aprendizagem. Revista Alcance. UNIRIO. n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.com/periodicos/EAD-afetiva-na-aprendizagem>>. Acesso em: 17 out. 2014.

PIAGET. J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1964.

RIBEIRO, M. J. Análise das representações sociais da afetividade na relação educativa. In: **Psicologia da Educação.** São Paulo, v. 20, p. 31-54, 2005, Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20\\_a\\_03.Pdf](http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20_a_03.Pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2012.

SOBRAL, M. de L. et al. A Influência da Afetividade no Ambiente Pedagógico. **Interfaces de Saberes.** v. 7, n. 2, 2007.

SILVA, J. M. da. **A importância da afetividade na relação professor x aluno:** um olhar psicopedagógico. 2005, 56f. Monografia (Pós Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

VIEIRA, A. Silva; LOPES, M. D. **Graduandas em Pedagogia.** A afetividade entre professor e aluno no processo de aprendizagem escolar na educação infantil e séries iniciais. [S.l.]: Lins, 2004.

VYGOTSKY, L. S. (1993) **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 2003

WALLON, H. As origens do pensamento da criança. São Paulo: Manole. 1986.

\_\_\_\_\_. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa, Edições 70, 1999.

## AFINAL, QUEM É ESSE CONTADOR DE HISTÓRIAS? REFLEXÕES, DINÂMICAS E EXERCÍCIOS QUE ESTIMULAM SUA DESCOBERTA

### AFTER ALL, WHO IS THAT STORYTELLER? REFLECTIONS, DYNAMICS AND EXERCISES THAT STIMULATE THEIR DISCOVERY

Márcia Evelin de Carvalho

#### **Minicurrículo**

Mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2012). Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1991) e Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2009). Professora de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Heróis do Jenipapo. Professor Formador do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR /UFPI. Desenvolve atividades profissionais e de pesquisas nas áreas da Literatura e ensino, Literatura Infanto-Juvenil, Tradição oral, Memória e Identidade Cultural com enfoque na Contação de Histórias, Literatura Afro-brasileira, Formação do Leitor, Incentivo à Leitura, biblioteca e Práticas Educativas. Membro do grupo de Pesquisa CNPq Literatura, Leitura e Ensino (UESPI). Integrante do Grupo Cafundó de Contadores de Histórias, desde 1996. Autora do livro de literatura infantil *O Boi do Piauí* (2015), pela Editora Nova Aliança. Endereço: Rua Ernani Araújo, nº2996 – Bairro São João – Teresina – PI – CEP: 64046460.

E-mail: [marciaevelindecarvalho@gmail.com](mailto:marciaevelindecarvalho@gmail.com)

#### **RESUMO**

O artigo pretende refletir sobre as diferentes definições do profissional que utiliza a voz para narrar histórias, a luz de teóricos como Busatto (2006), Matos (2005), Moraes (2012) e Bajard (2007), destacando a importância da escuta na formação do leitor, além de trazer propostas de atividades criativas e inovadoras que facilitam o processo de despertar dessa prática, desde a contação de histórias na Roda, como faziam nossos ancestrais, a exemplo dos *Griots*, contadores de histórias africanos, até o contador profissional, que oraliza as histórias que se encontram em livros impressos e se utiliza do suporte digital, intitulado cibercontador. O texto ainda se dispõe a colaborar com a prática pedagógica de professores da Educação Básica, mediadores da leitura, que acreditam na arte de contar histórias como possibilidade de ampliação do imaginário, criação de sentidos e subjetividades. Nesse sentido, considera que conhecer o papel deste profissional se faz necessário, num contexto em que pouco se discute sobre a relevância de sua atuação no âmbito escolar e na formação humana para preservação e transformação sociocultural de um povo.

**Palavras-chave:** Contação de Histórias. Formação do Leitor. Cibercontador.

## **ABSTRACT**

The paper reflects on the different definitions of the individual who uses the voice to narrate stories, according to authors as Busatto (2006), Matos (2005), Moraes (2012) and Bajard (2007), highlighting the importance of listening in training of reader. Besides to bring proposals for creative and innovative activities that facilitate the awakening process this practice, from the storytelling as did our ancestors, as the Griots (of African storytellers) to the professional storyteller who tells the stories that are in printed books and using the digital format, entitled cyberteller. The text still has to work with the pedagogical practice of teachers from basic education, reading mediators, who believe in the storytelling art as a possible imaginary extension, creation of meanings and subjectivities. In this sense, it is important to know the role of this professional, since it is required in a context where very little is discussed about the relevance of their work in schools and human training for preservation and socio-cultural transformation of people.

**Keywords:** Storytelling. Training reader. Cyberteller.

## **1 INTRODUÇÃO**

Com os PCNs (1997), orientadores oficiais das práticas pedagógicas dos professores, o ensino da língua portuguesa passou a enfatizar também a escuta, ligada não só a língua escrita como também, e, sobretudo, a língua oral. Essa foi uma conquista importante, visto que era privilegiada somente a língua escrita, com destaque para a leitura e a produção de textos.

A escuta assim, torna-se uma prática colocada no mesmo plano da leitura, visando, segundo os PCNs (1997), à compreensão ativa e não à decodificação e o silêncio. Escutar, pela primeira vez, torna-se um fator reconhecido na aprendizagem e na aquisição de conhecimento. Esta redescoberta oficial da ação de escutar remete a um ato fundamental da comunicação e ao seu veículo, a voz humana.

O desenvolvimento da linguagem é um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e de dado contexto sócio-histórico que o rodeia. Mas, para que isso ocorra é preciso que essas possibilidades de uso da linguagem sejam significativas e possam criar novas potencialidades, como fontes futuras de significados, em um processo contínuo e dinâmico de re-significação.

A escola, devido a concepções equivocadas sobre língua, linguagem e ensino da língua, tem dificuldade de garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis de ensino. É preciso entender-se que a linguagem, enquanto sistema

simbólico básico de todos os grupos humanos é um modo de produção social, que envolve interlocutores e contexto, e que a escola é um lugar privilegiado dessa produção.

É nesse contexto que se pretende introduzir a perspectiva da contação de histórias como mais um método de incentivo à leitura e formação do leitor literário. Contar histórias é uma prática em que a linguagem enquanto discurso ficcionalizado, materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não-linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

Ouvindo histórias a criança se apropria gradativamente das características da linguagem oral, utilizando-as em suas tentativas de comunicação, incorporando as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Para Gardner (1997, p. 215):

[...] o impulso narrativo desempenha um papel importante na organização do mundo da criança, e os sistemas auditivo e vocalizador podem exigir certa quantidade de estimulação que, embora disponível em muitas fontes, parece ser especialmente satisfeita pela experiência literária.

## **2 O CONTADOR DE HISTÓRIAS TRADICIONAL E O CONTADOR DE HISTÓRIAS CONTEMPORÂNEO**

Busatto (2006) atenta para o fato de que nos últimos tempos, uma figura que andava em desuso vem voltando a ocupar um lugar social, seja por força de um modismo, seja por uma necessidade inerente ao homem de se comunicar por meio da fala estética, atuando artisticamente com a palavra. Trata-se do contador de histórias, que provoca no outro justamente a atenção e a disposição para escutar. É o contador de histórias que substitui o vazio deixado pelas avós e as amas na formação afetiva dos brasileiros, unindo tradições europeias, africanas e indígenas. O mundo das histórias, manipulando o imaginário, é também uma porta para o inconsciente, onde estão instalados o fantástico e o mágico. É esta mediação que faz o contador de histórias, trazendo à realidade e ao cotidiano do seu ouvinte a intromissão desses outros conteúdos. O trecho do conto O Cego Estrelinho (2012, p. 21), do escritor moçambicano Mia Couto, ilustra bem o que foi dito:

O cego Estrelinho era pessoa de nenhuma vez: sua história poderia ser contada e descontada não fosse seu guia, Gigitto Efraim. A mão de Gigitto conduziu o desvestido por tempos e idades. Aquela mão era repartidamente

comum, extensão de um no outro, siamensal. E assim era quase de nascença. Memória de Estrelinho tinha cinco dedos e eram os de Gigito postos, em aperto, na sua própria mão.

O cego, curioso, queria saber de tudo. Ele não fazia cerimônia no viver. O sempre lhe era pouco e o tudo insuficiente. Dizia, deste modo:

— Tenho que viver já, senão esqueço-me.

Gigitinho, porém, o que descrevia era o que não havia. O mundo que ele minuciava eram fantasias e rendilhados. A imaginação do guia era mais profícua que papaeira. O cego enchia a boca de águas:

— Que maravilhação esse mundo. Me conte tudo, Gigitinho!

[...] Foi no mês de Dezembro que levaram Gigitinho. Lhe tiraram do mundo para pôr na guerra: obrigavam os serviços militares. O cego reclamou: que o moço inatingia a idade: E que o serviço que ele a si prestava era vital e vitalício. O guia chamou Estrelinho à parte e lhe tranquilizou:

— Não vai ficar sozinhandando por aí. Minha mana já mandei para ficar no meu lugar.

O cego estendeu o braço a querer tocar uma despedida. Mas o outro já não estava lá. Ou estava e se desviara, propositado? E sem água ida nem vinda, Estrelinho escutou o amigo se afastar, engolido, esponginquo, invisível. Pela primeira vez, Estrelinho se sentiu invalidado.

— Agora, só agora, sou cego que não vê.

[...] Até que o toque tímido de uma mão lhe despertou os ombros.

— Sou irmã de Gigito. Me chamo Infelizmina.

Desde então, a menina passou a conduzir o cego. Fazia-o com discrição e silêncios. E era como se Estrelinho, por segunda vez, perdesse a visão. Porque a miúda não tinha nenhuma sabedoria de inventar. Ela descrevia os tintins da paisagem, com senso e realidade. Aquele mundo a que o cego se habituara agora se desiluminava. Estrelinho perdia os brilhos da fantasia.

[...] De manhã chega a notícia: Gigito morrerá. O mensageiro foi breve como deve um militar. A mensagem ficou, em infinita ressonância, como devem as feridas da guerra. Estranhou-se o seguinte: o cego reagiu sem choque, parecia ele já sabendo daquela perda. A moça, essa, deixou de falar, órfã de seu irmão. A partir dessa morte ela só tristonhava, definhada. E assim ficou, sem competência para reviver. Até que a ela se chegou o cego e lhe conduziu para a varanda da casa. Então iniciou de descrever o mundo, indo além dos vários firmamentos. Aos poucos foi despontando um sorriso: a menina se sarava da alma. Estrelinho miraginava terras e territórios. Sim, a moça, se concordava. [...] E quando já havia desvendado da tristeza ela lhe arriscou de perguntar:

— Isso tudo, Estrelinho? Isso tudo existe aonde?

E o cego, em decisão de passo e estrada, lhe respondeu:

— Venha, eu vou-lhe mostrar o caminho!

Mia Couto destaca no conto a presença de dois tipos de visões: a “visão realista”, representada pela personagem Infelizmina, que vê a realidade tal qual ela é e o “olhar visionário”, que se constitui de uma representação de um ideal de realidade, de enxergar com o coração, com a imaginação, como faziam os personagens Gigito e o próprio cego Estrelinho. A contação de histórias contempla esse “olhar visionário”, por possuir elementos próprios de um mundo ficcionalizado, que vem a tona através da voz poética do narrador.

Contar histórias é um dos hábitos mais antigos da humanidade. Criada como profissão, nas últimas décadas do século XX, a arte de contar histórias sempre esteve presente na alma da comunidade. O contador de histórias é de fundamental importância para a preservação e transformação sociocultural de um povo.

Antigamente, os homens se reuniam ao redor de uma fogueira e tiravam da memória, as histórias e os mitos fantásticos existidos na tribo ou no clã. Depois os contadores passaram a morar nos engenhos. Eram as escravas mais velhas que, através do dom da palavra, fábricas ambulantes de narrativas, percorriam engenhos e fazendas para abastecer de contos as amas locais. Desde a África, contar histórias era uma atividade privilegiada. Elas reviviam a tradição dos *akpatitas* ou *Griot*: os contadores africanos de histórias.

Já na Idade Média surgem os menestréis, que contavam histórias, cantando notícias. Com o surgimento de escolas abertas a todos e a transferência de um número maior de famílias para os centros urbanos, o velho hábito de contar histórias correu o risco de desaparecer. Coube, então, aos escritores, coletar as narrativas orais e registrá-las no papel para que não se perdessem.

No Brasil essa prática foi perdendo a intensidade com a mudança de valores e de comportamento. Mas, ainda hoje, com a televisão e a informática, esta comunicação artesanal está presente em muitas escolas, bibliotecas, espaços culturais e tantos outros lugares.

Para Busatto (2006, p. 9), “a contação de história é um neologismo, uma expressão que se refere ao ato de contar histórias”, podendo também ser chamada de narração de histórias. A autora define dois tipos de contadores, situando-os no tempo e no espaço: o contador tradicional, aquele sujeito que está inserido nas comunidades em que prevalece uma oralidade primária ou mista e o seu contar está ligado ao próprio ato de narração e no transcorrer da vida cotidiana e o contador contemporâneo, que atua num regime de oralidade secundária, ou seja, encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias.

Matos (2005, p. 179), também escritora e contadora de histórias, sugere que haja uma “tipificação dos contadores em relação ao repertório”. Assim, classifica-os em “contadores de histórias da tradição oral ou simplesmente contadores de

histórias” e “contadores de causos, piadas e anedotas”. Para a autora, a diferença entre os dois tipos de contadores está em que os primeiros usam a impessoalidade, tudo é pura ficção, enquanto os segundos preocupam-se com a realidade objetiva, imediata, podendo o narrador participar da narrativa como personagem ou testemunha. Matos (2005) exclui de sua classificação como contador de história, aqueles artistas que não constroem seu texto na cena da *performance*, denominando para estes o título de narradores de textos literários.

Segundo Matos (2009, p. 2), o contexto das narrativas também deve ser definido, sendo os contos populares próprios da cultura oral, enquanto os literários da cultura escrita, o que permite que sejam avaliados esteticamente por diferentes critérios.

Enraizado na oralidade, o conto popular tem na sua base de comunicação a percepção auditiva da mensagem, enquanto o literário, enraizando-se na escrita, tem na sua base de comunicação a percepção visual da mensagem. Além disso, o conto literário é produção de um autor que nele irá imprimir seu estilo pessoal e sua própria visão de mundo. Os contos tradicionais, cuja origem parece encontrar-se nos mitos primitivos, que por muitos séculos orientam os homens em sua busca de conhecimento do cosmo e de si mesmos, não são obra de um só autor. Resultam da produção coletiva de um povo que os cria a partir das representações de seu imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, encontra neles o alimento para nutrir esse mesmo imaginário.

Moraes (2012), considerando a relação narrador-história-ouvinte, chama de contador de histórias o agente que (re)produz o texto na forma oral e que detém as decisões com relação ao processo de adaptação e ao momento de contar, definindo a história como um texto empírico proferido oralmente no ato de narrar, mesmo que anteriormente tenha sido concebida na modalidade escrita.

Já Bajard (2007), usa o termo “dizer” ou “transmissão vocal do texto” para referir-se a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente e “reconto” para o contador de histórias, que opera no mundo da oralidade. O autor utiliza o termo “vocal”, por achar que o mesmo caracteriza melhor o modo como é emitido o som do texto no momento em que é proferido. Para Bajard (1994), a transmissão vocal do texto introduz o ouvinte no universo da escrita.

Se o discurso do contador enriquece a língua do ouvinte, a língua escrita é, nesse sentido, ainda mais potente. O texto escrito utiliza uma língua mais sofisticada – com gramática mais elaborada e vocabulário mais extenso – que a do discurso do contador. Assim, tanto a língua escrita quanto a língua

oral do reconto contribuem para o desenvolvimento da língua materna. (BAJARD, 2007, p. 28).

No sentido adotado por Bajard (2007), de a contação de histórias referir-se ao reconto, ou seja, a palavra proferida no mundo da oralidade, um bom exercício para incentivar a arte de narrar e perpetuar as histórias da tradição oral é a promoção de Rodas de Histórias ou Rodas *Griot*, em que os mais velhos transmitem suas experiências para os mais novos, numa troca de saberes entre gerações. As Rodas *Griot* permitem aos mais novos o contato direto com a memória de seus antepassados, como faziam os contadores de histórias tradicionais, o que contribui para a ampliação de seu vocabulário cultural e conseqüentemente enriquecimento da língua falada.

Partindo de uma metodologia experimental baseada nos valores civilizatórios afrobrasileiros e na simbologia ancestral dos contadores de histórias que se reuniam numa roda, geralmente, em volta de uma fogueira, para narrarem fatos do dia-a-dia, a denominação Roda *Griot* se deu pela união simbólica da palavra “Roda”, representando o movimento rítmico da circularidade, da totalidade, do temporal e do recomeço e *Griot*, como são conhecidos os contadores de histórias africanos. Como diz Busatto (2005) é na roda que soam as histórias, enquanto se tecem as tramas da imaginação.

Como se pode ver, diante do exposto nos parágrafos anteriores, a denominação, contador de histórias, pode ser definida de diferentes modos, dependendo do que cada contador ou teórico prioriza na arte de narrar; se as características pessoais, o tempo, o espaço, o conteúdo ou a forma como utiliza o seu principal instrumento de trabalho: a voz. Desse modo, o mais importante é que as diferentes definições tenham em comum que o contador de histórias possui como centro de percepção a audição, que lhe proporciona a experiência da unidade, como sintetiza Matos (2009, p.7- 8):

[...] as expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto. [...] Na narrativa oral, o que se quer é uma interação imediata com o ouvinte. A linguagem é espontânea, cria-se o texto junto com o auditório, ou seja, as reações do ouvinte são fundamentais para o desenvolvimento da narrativa.

### **ATIVIDADE: Proposta 1: A RODA DE HISTÓRIAS (RODA GRIOT)**

**Duração:** De uma a duas horas

**Clientela:** Idosos, jovens e crianças

**Objetivo:** Salvar a memória dos mais velhos, através de histórias da tradição oral e manter contato com a língua oral.

**O que vai precisar:** uma roda de cadeiras, instrumentos musicais, um objeto escolhido como elemento motivador da fala, um condutor ou facilitador. Se possível, uma fogueira acesa.

**Procedimento:**

.Com todos sentados, a Roda tem início com as explicações, do condutor da atividade, sobre o significado simbólico e características da mesma.

.O objeto escolhido como elemento motivador da fala será passado de mão em mão, na roda, parando naquele que por ventura queira contar uma história da tradição oral, caso, lenda, história de vida, canções e brincadeiras da infância, etc, que segurará o objeto até o término de sua narração. E assim acontece sucessivamente, até que todos tenham falado ou que o interesse acabe.

.Uma Roda Griot pode ter um tema predeterminado para as narrativas ou pode ter tema livre. Como variação, pode ser utilizado objetos pessoais, trazidos pelos integrantes da Roda ou levados pelo facilitador, que servirá de ativador da memória.

.O condutor terá o papel de motivar a fala dos integrantes da Roda, fazendo um elo entre uma história e outra, com a introdução de músicas, acompanhadas de instrumentos e de motes literários.

(Atividade recriada pela pesquisadora)

Matos (2009) se refere a contação de histórias em *performance*, termo utilizado por Zumthor (1997, p. 33) para nomear a “ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida”. A *performance* acontece na interação, mesclas de sensações e trocas entre o contador e o ouvinte no momento da recepção do texto oralizado. O contador de histórias em *performance* utiliza-se das palavras, das pequenas pausas e da linguagem corporal como matéria-prima para narrar uma história, aproximando-se dos contadores tradicionais. Busatto (2006) acrescenta a esses elementos o ritmo, a intenção e as imagens (verbais/ sonoras/ corporais).

### **ATIVIDADE: Proposta 2: A CAIXA DE CONTAR HISTÓRIAS**

**Duração:** 5 minutos para cada grupo

**Clientela:** Alunos do Ensino Fundamental

**Objetivo:** Exercitar a criatividade e a improvisação no contar histórias.

**O que vai precisar:** Uma caixa grande contendo objetos, fantasias e outros adereços, coberta com um pano.

**Procedimento:**

.Divide-se a turma em grupos de cinco alunos;

.Cada grupo dirige-se a Caixa de Contar histórias e um por vez tira um objeto de dentro da caixa, usando somente o tato;

.O primeiro deve tirar um objeto e iniciar uma história com esse objeto; o segundo tira outro objeto e continua a história do aluno anterior, introduzindo esse novo objeto na história iniciada e assim sucessivamente, até que todos tenham tirado. Cada aluno terá um minuto para tirar o objeto e criar sua parte na história;

.Os alunos devem dar uma sequência lógica para a história criada;

.Cada um dos cinco alunos do grupo deve ficar responsável por uma parte da história, ao tirar o objeto da caixa: início, desenvolvimento, clímax, desfecho e final;

O título da história pode ser criado no final.

(Atividade recriada pela pesquisadora)

Outro elemento importante na contação de histórias em *performance* é a criação de imagens mentais, pelo ouvinte, durante a narração. Para isso, é preciso que o narrador faça bom uso da voz e dos recursos citados no parágrafo anterior, que servirão como fio condutor para que esse processo ocorra. Além disso, o contador ou mediador de leitura deve proporcionar aos alunos práticas para que exercitem a imaginação. Um bom exercício é o Jogo de Imaginação Criativa, que pode ser feito antes da escuta da história, como exercício preparatório ou após a história. O professor mediador da leitura ou contador de história poderá criar o texto a ser proferido, que também funciona como uma forma de narrar, sendo a própria história a ser contada.

### **Proposta 3: JOGO DE IMAGINAÇÃO CRIATIVA**

**Duração:** De 10 a 15 minutos

**Clientela:** Alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio

**Objetivo:** Exercitar a imaginação e a criação de imagens mentais.

**O que vai precisar:** CD de música instrumental e texto a ser narrado.

**Procedimento:**

. O exercício deve iniciar com um relaxamento, em que os alunos, deitados no chão, escutam uma música instrumental e a narração de um texto que vai incentivar a criação de imagens mentais.

. Ao término do exercício os alunos podem socializar as impressões e sensações vividas com a turma e registrá-las em forma de desenhos ou produção textual.

(Atividade recriada pela pesquisadora)

Bajard (1994, p. 67) esclarece que a contação de histórias em *performance* utiliza-se de técnicas teatrais, mas possui suas particularidades pois, na contação de histórias, “uma única pessoa assume todas as instâncias do enredo: não somente a voz de cada um dos personagens, como também o discurso do narrador”.

A escritora e contadora de histórias, Cléo Busatto, é autora de um projeto experimental, que reúne a arte e a informática na contação de histórias da tradição oral, gerando o conceito de cibercontadora, isto é, a contadora de histórias inserida no contexto digital interativo do século XXI. O resultado desse trabalho foi a criação do CD-ROM e DVD-ROM *Contos e encantos dos 4 cantos do mundo* (2001) produzido por ela, cuja navegação é um mergulho nas águas brasileiras do

Amazonas ao Paraná, por onde encontramos seres fantásticos que habitam o imaginário popular. Para a autora:

[...] Nessa colcha de retalhos costurada com o fio da fantasia e com o mouse de um computador não encontraremos mais aquela voz primordial que nos transportava da roda ao lado da fogueira para as florestas encantadas ou ameaçadoras; do pé da cama, a castelos assombrados e misteriosos; mas, antes, vamos encontrar a voz do narrador, que lança mão de sofisticados recursos tecnológicos para manter a história acesa (BUSATTO, 2006, p. 99-100).

### PARA EXERCITAR 1 CONTANDO HISTÓRIAS NO SUPORTE DIGITAL

Refletindo sobre a experiência da contação de histórias da tradição oral, por meio do suporte digital, visite o site da autora Cléo Busatto ([www.cleobusatto.com.br](http://www.cleobusatto.com.br)) e escolha um dos contos apresentados por ela para analisar os seguintes aspectos:

- 1- Que elementos, presentes nesse conto, contribuem para que haja aproximações e distanciamentos entre a narração oral ao vivo e a narração no contexto digital?
- 2- Cléo Busatto lança mão de recursos tecnológicos para manter essa história acesa. Que possibilidades interativas o meio propõe?
- 3- Que estéticas seriam ainda possíveis para as artes eletrônicas na contação de histórias da tradição oral no meio digital?

## 3 O CONTADOR DE HISTÓRIAS COMO MEDIADOR DA LEITURA

Outro termo que aparece nesse novo cenário do contador de histórias contemporâneo, assumindo funções semelhantes a este, porém, mais utilizado em ambiente escolar é o de mediador de leitura.

Bajard (2007, p. 43) conceitua-o como sendo “a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção”, papel assumido muitas vezes pelo professor de sala, no incentivo à leitura literária.

O autor propõe a atuação dos mediadores de leitura em espaços de sessões de mediações em que sejam oportunizadas alternância entre polos de mediação e espaços de autonomia do leitor (BAJARD, 2007). Espaços como esses permitem que o leitor vivencie momentos de escuta da história, pelos mediadores, geralmente

com a prática de leitura em voz alta, com o uso do livro e de leitura independente, podendo também o mediador assumir o papel de um contador de histórias em performance. Bajard (2007, p. 47) “esclarece que se autonomia e mediação são claramente marcadas no espaço, é necessário destacar que a escuta do texto não exclui o acesso visual”, ou seja, à possibilidade do ouvinte vislumbrar o livro aberto durante a escuta do texto, o que vai depender da habilidade do mediador.

O objeto livro pode ser usado, durante a contação de histórias, mesmo nas “transmissões vocais do texto”, em que o texto escrito foi aprendido para ser oralizado. O primeiro passo é a escolha da história, a convivência com a mesma e o estudo, para depois contá-la.

Na linguagem verbal e corporal os mediadores ou contadores de histórias utilizam-se de um conjunto de meios comunicativos para suas narrações. Dentre eles, Bajard (2007, p. 50) destaca uma sequência de gestos da transmissão vocal, em que o contador, de posse do objeto livro, faz a “extração do texto pelos olhos; a emissão vocal; o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro ao público”, podendo ainda usar a estratégia de combinação dos quatro gestos – resgate, emissão, olhar, exposição, a fim de transformar a transmissão vocal em instrumento central da sessão de mediação. Bajard (2007, p. 61) salienta que:

[...] a performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto “adormecido” na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes. [...] A performance transforma o texto gráfico, sempre idêntico, em uma transmissão singular, sempre nova.

## PARA EXERCITAR 2

### A ESTRATÉGIA DOS 4 GESTOS PARA A TRANSMISSÃO VOCAL DE HISTÓRIAS

A estratégia de combinação dos quatro gestos para a transmissão vocal do texto, estando o mediador de posse do livro, sugerida por Élie Bajard (2007, p. 56 - 62), funciona da seguinte maneira:

**1. Resgate-emissão-exposição** (quando o ouvinte está ao lado ou no colo do mediador): O mediador *resgata* um trecho da história e faz a emissão, com o livro exposto ao público. Não há o olhar do mediador ao público, devido à posição em que este se encontra, mas a proximidade dos corpos contribui para uma relação de fusão entre ambos.

**2. Resgate-emissão-exposição-olhar** (quando o ouvinte está em frente ao mediador): O mediador, com o livro voltado para si, num primeiro tempo, resgata um trecho da história e faz a emissão ao público; em um segundo tempo faz a exposição do livro, acompanhada pelo olhar voltado ao público. Essa estratégia é bastante utilizada pelo mediador iniciante, por não necessitar de memorização do fragmento resgatado.

**3. Exposição-resgate-olhar-emissão-exposição** (quando o ouvinte está em frente ao mediador): O mediador faz a exposição do livro ao público e o resgate de um trecho da história, simultaneamente, num primeiro tempo, o que exige que o livro esteja exposto ao lado do emissor. Em um segundo tempo, o olhar do emissor se endereça ao público, acompanhado da emissão. O livro permanece exposto ao público o tempo todo.

De porte de um livro literário, utilize a Estratégia dos 4 gestos para a transmissão vocal do texto literário com seus alunos, anotando os pontos positivos e negativos encontrados na técnica.

Os contadores mais experientes conseguem mesclar várias técnicas de contar histórias, numa só sessão, podendo associar o uso de fantasias ao álbum seriado, em que, caracterizado como um dos personagens interaja com as imagens do álbum ou ainda que introduza músicas no interior da história, só para citar alguns exemplos.

As possibilidades são diversas, cabendo à prática, bom senso e criatividade do contador ao dosar os diferentes recursos, a fim de permitir um equilíbrio que interfira positivamente na recepção do público ouvinte, pois o contador deve ter em mente que o exagero de recursos, não garante ao ouvinte o espaço de criação das imagens mentais, a partir da voz do narrador, principalmente se a história escolhida for contada em *performance*, com adaptação livre.

Moraes (2012) grafa o termo “adaptação livre” para o processo de memorização ou internalização da história pelo contador, o que define como sendo a

[...] memorização do esqueleto, enredo ou roteiro base da história para que o narrador possa por um lado contá-la com suas próprias palavras sem, no entanto, deixar de lado trechos importantes e relevantes e, por outro lado, sentir-se tão seguro diante da memorização, que possa dar voz ao processo de criação textual no momento de contar (MORAES, 2012, p. 66).

### PARA EXERCITAR 3

#### PROCESSO DE MEMORIZAÇÃO DE UMA HISTÓRIA

Moraes (2012, p. 107 - 116) estabelece uma sequência básica para o processo de memorização e enriquecimento de uma história, pelo contador, com o recurso da *adaptação livre*:

1- O **roteiro da história** – lista de uma sequência de palavras-chave;

2-O **resumo da história** – união das palavras-chave, no qual serão delineados textualmente os fatos relevantes e imprescindíveis para a total compreensão da mesma;

3- A **história enriquecida** – depois de ter memorizado o resumo, manter a espinha dorsal da história temperando-a com outras palavras, por meio do exercício da improvisação e da criatividade desenvolvendo desse modo um estilo próprio de narrar.

Exercite este processo com as histórias que você pretende contar para seus alunos. Além de auxiliar na memorização, ele serve como um guia ou arquivo das histórias que você conta, podendo ser consultado sempre que necessário.

O termo “adaptação livre” é usado pelo escritor e contador de histórias, Fabiano Moraes (2012, p. 29) em oposição à contação em voz alta, cujo texto oralizado é narrado na íntegra, sem nenhuma alteração. Na “adaptação livre” o texto é recriado a cada nova *performance*, “uma adaptação que se efetiva no momento de narrar”.

Ribeiro (2009) atesta que o processo de formação do contador de histórias só é possível se estiver centrado numa reflexão que envolva suas histórias de leitores, suas necessidades de comunicação artística, sua opção pela palavra como agente sensível, estético, enfim, transformador.

O contar-ouvir histórias pode estimular a aprendizagem de uma forma lúdica, abrindo caminhos para o musicar, o acalmar, o divertir, o pensar, o teatro, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o desenhar, o querer ouvir de novo, o gostar de ler, o ser leitor.

Acredita-se que todo homem é um contador de histórias e que a semente da narração está na vida de cada um. O que se oferece é um processo de iniciação: a descoberta, através de dinâmicas, reflexões e exercícios. O orientador das atividades conduz e facilita as descobertas e os caminhos alternativos para a narração de histórias, sem apresentar um “modelo de contador”. O que importa é o desabrochar e a revelação de cada um nessa arte que pode contribuir com o incentivo à leitura e formação do leitor literário, pois como diz Ribeiro (2009, p. 39) “nenhum segredo existe para formar o leitor, apenas uma apresentação amável e espontânea da Literatura”, papel desempenhado pelo bom contador de histórias.

## Referências

BAJARD, Élie. **Ler e dizer – compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez: São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p. 19-32, jul. / dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Contos e Encantos dos 4 cantos do Brasil.** Curitiba: CLB Produções, 2001.

COUTO, Mia. O cego Estrelinho. In: **Estórias Abensonhadas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012. pp 21-22.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de Histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ofício do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MORAES, Fabiano. **Contar Histórias:** a arte de brincar com as palavras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Jonas. **Colcha de leituras: ensaios para unir amores e alinhar leitores.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.

## **AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: A QUESTÃO DA APATIA.**

### **GEOGRAPHY OF TEACHING METHODS AND LEARNING PROBLEMS: THE QUESTION OF APATHY**

Marlene Pereira Barros da Silva Mendes

#### **Minicurrículo**

Especialista em Docência Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Educação Básica pela Secretaria de Estado da Educação/SEDUC-PI. E-mail: recife76@hotmail.com

Andréa Lourdes Monteiro Scabello

#### **Minicurrículo**

Bacharel e Licenciada em Geografia (USP), Mestre em Arqueologia (USP) e Doutora em Ciências, com área de concentração em Geografia Física (USP), Especialização em Ciências Sociais (FESPSP), Licenciatura em Pedagogia (com ênfase em gestão ambiental), Professora Adjunta da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Experiência na formação de professores, educação patrimonial e ambiental. E-mail: ascabello@hotmail.com

## **RESUMO**

No presente investigaram-se as Metodologias de Ensino de Geografia aplicadas pelos professores do 9º ano do Ensino Fundamental, da Unidade Escolar Desembargador Robert Carvalho Freitas, localizada na Zona Norte de Teresina-PI. Partiu-se do pressuposto de que o desinteresse e a apatia dos estudantes pela Geografia podem estar associados ao caráter mnemônico dado às metodologias de ensino tradicionais. A metodologia adotada foi à pesquisa de campo (quali-quantitativa), subdividida em três etapas básicas: levantamento bibliográfico, que serviu de embasamento teórico para a proposta em questão; trabalho de campo, procedimentos metodológicos (observação direta, informações obtidas em caráter informal, técnicas de entrevista e aplicação de formulário); por fim, tabulação e análise dos dados coletados. A análise dos dados coletados sinalizou para um cenário preocupante em que predomina o uso de metodologias de ensino pouco motivadoras de aprendizagem, persistindo, ainda, um ensino calcado nos métodos tradicionais. Mas esse não foi um dos maiores vilões, o que se descobriu é que a falta de acompanhamento dos pais, a condição socioeconômica e a fobia de não conseguirem melhores oportunidades profissionais, com a

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

promoção para o Ensino Médio e a continuação dos estudos, afetam o aprendizado destes alunos e dificultam o trabalho em sala de aula que se compete 'apenas' às metodologias.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Problemas de Aprendizagem. Apatia. Escola Pública.

## **ABSTRACT**

The present study has investigated the methodologies of the geography teaching applied by the teachers at 9th grade of the Elementary School, from public school *Desembargador Robert Carvalho Freitas*, located in the north area of Teresina-PI. The assumption the indifference and apathy of students in geography may be associated with mnemonic character given to methodologies of traditional teaching. The adopted methodology was to field research (qualitative and quantitative), divided into three basic steps: literature which served as the theoretical basis for the proposal in question; fieldwork: methodological procedures (direct observation, information obtained informally, interview techniques and application of form); finally, tabulation and analysis of the collected data. The analysis of the collected data signaled a worrying scenario in which still dominates the use of little motivating teaching methods of learning, held on traditional methods. But it is not one of the greatest villains, which was discovered is that the lack of parental monitoring, socioeconomic status and the phobia of failing to better career opportunities with promotion to high school and continuity education affect their learning and hinder the work in the classroom, which methodology is one responsible.

**Keywords:** Geography Teaching. Learning problems. Apathy. Public School.

## **1 INTRODUÇÃO**

O ensino de qualquer disciplina escolar está diretamente associado à utilização de metodologias, ou seja, de caminhos que ajudem os estudantes a adquirir experiências e conhecimentos acerca do mundo em que vivem. Entende-se por metodologia de ensino o campo que se ocupa da organização, controle e aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem, que levem os discentes a uma maior qualidade e motivação da aprendizagem. Sendo assim, cada área do conhecimento tem a sua metodologia específica.

Existem diversas metodologias de ensino que abrangem diferentes abordagens, entre elas: a Tradicional ou Conteudista, a Sócioconstrutivista, a Sóciointeracionista, entre outras. Cada uma delas possui um foco de ação.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

No caso do ensino de Geografia pode-se dizer que hoje em dia ainda é muito comum a adoção da abordagem tradicional, pautada na utilização frequente do método expositivo e da transmissão de conteúdos, pelo professor. Este é o caso da Unidade Escolar Desembargador Robert Carvalho Freitas, localizada na zona Norte de Teresina.

A unidade selecionada situa-se na Rua Delegado João Braz s/nº, Bairro Mafrense, próximo ao Parque Ambiental Encontro dos Rios, com capacidade para atender 480 alunos do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, nos turnos diurno e noturno. A escola conta com sete salas de aulas, uma biblioteca, laboratório de informática, secretaria, diretoria, quadra de esportes, pátio para recreação coberto, além de sanitários para docentes e discentes.

Atendendo a uma reivindicação da comunidade local deu-se início em 1985 a construção da referida escola que só veio a ser inaugurada em 1º de junho de 1986; reivindicação esta que visava atender à grande demanda de crianças e jovens em idade escolar, necessitando de atendimento educacional, visto que, na época a única escola existente no bairro era da rede municipal de ensino e atendia somente o primeiro segmento do Ensino Fundamental I. A escola recebeu este nome em homenagem ao Desembargador Robert Carvalho Freitas, considerado importante figura para o estado do Piauí.

O motivo da referida unidade escolar, como foco desta investigação, é por se tratar do local de trabalho da pesquisadora. Contudo, soma-se a isto o consentimento da Gestão Escolar para a realização de uma pesquisa que pudesse responder quais as causas da apatia nas aulas de Geografia, pois muitos professores relatavam o desinteresse dos alunos pela disciplina em questão. Descobrir se a causa desse desinteresse dos discentes está relacionada às metodologias empregadas pelo docente em sala de aula ou pelo o fato da disciplina ser considerada irrelevante em função de apresentar caráter mnemônico, integra a problemática deste estudo.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

Parte-se do pressuposto que o desinteresse e a apatia dos estudantes pela Geografia podem estar associados às metodologias de ensino tradicionais que exigem a memorização de informações sem que estas estejam associadas às experiências de vida.

Esta pesquisa desenvolveu-se ao longo das disciplinas de TCC-1 e TCC-2 do curso de Licenciatura em Geografia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as metodologias de ensino de Geografia aplicadas pelos professores do 9º ano do Ensino Fundamental II, verificando se elas contribuíram para despertar o interesse dos alunos pela disciplina em questão. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar as metodologias utilizadas nas aulas de Geografia; caracterizar os tipos de procedimentos metodológicos; apontar as causas da apatia ou desinteresse dos alunos nas aulas de Geografia.

## **2 METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A APATIA NA APRENDIZAGEM**

### **2.1 Abordagens no Ensino da Geografia: Geografia Tradicional *versus* Geografia “Renovada”**

A preocupação com relação ao ensino de Geografia é evidente e ao longo do tempo, fez com que surgissem pesquisas que tratassem desta temática analisando as transformações ocorridas na disciplina escolar. Esta preocupação vem sendo apresentada nas últimas décadas, propiciando um constante repensar das práticas pedagógicas utilizadas por esta disciplina.

Partindo deste pressuposto, vale lembrar que essas práticas pedagógicas no âmbito da Geografia se fundamentaram em diversas abordagens a exemplo da tradicional e renovada, sendo que a primeira, se consolidou de forma muito drástica no âmbito brasileiro, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, com o golpe militar de

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

64 (GERBRAN, 2003).

Kimura (2010) reforça este fato afirmando que essas abordagens foram objeto de discussões acaloradas na área educacional tanto em nível mundial quanto no território brasileiro estendendo-se a década de 1980. Contudo, percebe-se que, nos dias de hoje, ainda permanecem enraizadas sob outros olhares e com maior ou menor intensidade de tradicionalismo.

O movimento de renovação da Geografia para alguns autores foi marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos principais, um aglutinado a uma Geografia dita “tradicional”, que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX e, outro, que representava uma Geografia Nova, que buscava suplantar a tradicional, que se proclamava “crítica” (CAVALCANTI, 2010).

Desta forma, pode-se afirmar que o ensino de Geografia foi influenciado primordialmente por essas duas abordagens e por suas metodologias. Nessa direção, Kimura (2010, p.74-75) aponta ainda que:

As concepções sobre a transmissão do conhecimento julgavam que o aluno permanecia em uma relação muito passiva no ensino-aprendizagem, sendo tratado como um receptáculo vazio e dócil, pronto para ser preenchido pelo conhecimento emanado do professor, que, sendo o dono do saber, era o único a expressar-se.

Gerbran (2003) complementa descrevendo que as concepções que vincularam a trajetória do ensino pautaram-se, inicialmente, no referencial da Geografia Tradicional que, se baseava no Positivismo, sendo adotada de forma fragmentada como um ensino descaracterizado e ministrado como Estudos Sociais, conforme a Lei Federal nº 5692/71.

De tal modo, essa concepção refletia uma Geografia meramente descritiva (de paisagens e de lugares), colocada a serviço dos conceitos e do processo mecânico e mnemônico, assim, conhecida também como conteudista.

Em outras palavras, constituiu-se como uma Geografia centrada na

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

transmissão de conteúdos e que desconsiderava os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno. Não tinha a preocupação em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais do cotidiano experienciadas pelos estudantes.

Nas décadas de 1980-90 surgiram diferentes cenários de discussão e reflexão dando espaço a uma Geografia Nova concebendo novas questões que passaram a ser discutidas como vias de buscar propostas para a superação da antiga ordem burocrática e autoritária (CAVALCANTI, 2010).

Esse movimento atribuiu maior significado social a essa disciplina escolar abordando propostas alternativas, mais articuladas a orientações pedagógico-didáticas, definindo diferentes metodologias para o ensino da disciplina.

Conforme Kimura (2010, p.165) as polêmicas acerca da neutralidade da ciência geográfica entre os anos de 1970 e de 1990 no Brasil permitiu o surgimento, no ensino da Geografia, do que se denominou de “polissemia”<sup>1</sup>, surgiram novas abordagens geográficas entre elas a “Geografia Crítica”, centrada na crítica ao capitalismo e cunhada no materialismo histórico dialético. A Geografia escolar assumiu um papel renovador na construção e aplicação do seu saber.

A Geografia ganhou engajamento político, deixando de lado a neutralidade característica da Geografia Tradicional. Deste modo, no que se refere à disciplina Geografia, sustentadas nos referenciais renovados, apresentaram novos caminhos no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada.

As proposições apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB de dezembro de 1996 (Lei nº 9394/96), seguiram um processo de discussões, reflexões e proposições previamente articuladas e efetivadas de forma ampla e democrática. Surgiram políticas públicas realizadas pelo MEC originando documentos oficiais

---

<sup>1</sup> A polissemia, ou polissemia lexical (do grego poli: "muitos"; sema: "significados"), é o fato de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido além de seu sentido original, guardando uma relação de sentido entre elas. 2. Diz-se da qualidade de uma palavra ter vários significados.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

relativos à Educação Básica no Brasil, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com relação a estes últimos, foram inclusos os temas transversais que deveriam perpassar por todas as disciplinas curriculares mediante diferentes práticas pedagógicas (BRASIL, 1996).

De acordo com Pontuschka (2009) foi uma das formas encontradas pelo MEC para promover a aproximação entre as várias disciplinas escolares podendo, igualmente, transformar-se em aliado para se trabalhar com temas significativos do/para o mundo atual, mais próximo da realidade vivida e percebida pelos alunos.

A Geografia escolar prestou muitos serviços à manutenção da ordem vigente, assim, na atualidade, “outras teorias consideram que a escola pode tanto desempenhar a função reprodutivista como transformadora da sociedade. A escola é, pois, contraditória e, nela, coexistem perspectivas conservadoras e inovadoras” (KIMURA, 2010, p.72).

Sob a ótica de Cavalcanti (1998) as práticas pedagógicas referentes ao ensino de Geografia a partir de suas categorias centrais: sociedade, território, lugar e paisagem; mostra o comprometimento com vista à formação crítica dos estudantes que, antes de tudo, são sujeitos numa sociedade de classe, profundamente desigual e que, portanto, produz espaços materialmente desiguais.

A Geografia, transformada numa disciplina viva, plena de desafios para educadores e educandos, passa a se constituir numa área vital de conhecimento e de formação do cidadão, tal qual o objetivo maior da educação escolar. A esse respeito Cavalcanti (1998, p. 88), assevera que “[...] o ensino de geografia visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos [...]”.

Compreende-se que a referida disciplina deve propiciar a observação, percepção, análise e compreensão do espaço geográfico enquanto espaço da ação

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

humana em interação com a natureza, portanto, “a Geografia, no desenvolvimento de seus conceitos e na maneira de produzir, ensinar e relacionar-se [...] é um movimento histórico que se encontra em constante transformação”. (PONTUSCHKA, 2009, p. 145).

Sendo assim, para a citada autora o professor tem que manter um diálogo permanente com o passado, o presente e o futuro para conhecer melhor sua própria ciência e saber constituir projetos (inter) disciplinares na escola. Precisa ainda ter clareza dos aspectos teórico-metodológicos da ciência geográfica, pois essa compreensão lhe dará condições de definir os objetivos, e daí selecionar os conteúdos a serem ensinados tanto no Ensino Fundamental como em qualquer modalidade de ensino, estando preparado para trabalhar no espaço da sala de aula ou fora dela.

## **2.2 Apatia: problemas de aprendizagem nas aulas de Geografia**

Antes de se expor as possíveis causas da apatia nas aulas de Geografia, fez-se necessário definir o que é a apatia. Entende-se por apatia a falta de emoção, motivação ou entusiasmo (FERREIRA, 2010). Este termo também é muito utilizado pela medicina e psicologia para designar a atitude do indivíduo de não expressar nem responder aos estímulos da vida emocional, social ou física.

Deve-se destacar que a apatia presente no ensino de Geografia contribui para que ela não alcance um de seus objetivos principais, que é o de contribuir para que, tanto alunos quanto professores, enriqueçam suas representações sociais e o conhecimento das dimensões social, natural e histórico do espaço. Sabendo-se que a ciência geográfica tem grande contribuição no desenvolvimento do cidadão, visto que permite compreender a organização e dinâmica do espaço geográfico, tanto em escala local quanto global. Em outras palavras, possibilita entender melhor o mundo neste processo ininterrupto de transformação. Desta forma, a Geografia enquanto campo do conhecimento possui uma linguagem própria, sendo necessário

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

‘alfabetizar’ o aluno “[...] para que não só se aproprie do vocabulário específico desta área de conhecimento, mas, sobretudo, se capacite para a leitura-entendimento do espaço geográfico [...]” (KAERCHER, 1999, p. 12).

Em contrapartida, para compreender a atitude de apatia dos estudantes nas aulas de Geografia, deve-se reportar ao caráter conservador e classificatório desta, enquanto disciplina escolar. Além disso, é necessário entender a origem e a utilização do viés tradicional que ainda é adotado pela escola pública. O caráter conservador refere-se às metodologias de ensino que não observam o processo de crescimento individual efetivo dos alunos, utilizando-se de parâmetros da aprendizagem como a memória e os conteúdos fixados; aliás, trata da teoria distanciada da prática.

A ciência geográfica, assim como outros campos do conhecimento sistematiza os dados/informações a respeito dos fenômenos, através de quadros classificatórios ou de classificação, sendo estes, importantes para a elaboração de sínteses acerca dos fenômenos estudados. Deste modo, nenhuma forma de classificação é “natural”, pode-se, então, inovar, arriscar e fazer diferente, questionando o instituído ou repetido (FILIZOLA, 2009).

Contudo, se as classificações possuem um papel relevante na sistematização do conhecimento alguns autores afirmam que não há porque reforçá-las como objetivos da ação educativa. Isto significa dizer que não se deva eliminar qualquer forma de classificação ou de memorização no ensino. Pois, sem a memorização se teria dificuldade para desempenhar algumas tarefas no dia a dia.

Apesar de sua importância, muitos estudantes não apreciam as aulas, o que se verifica no cotidiano escolar é que o estudante chega com a expectativa de conhecer algo novo, no entanto, sente-se frustrado, pois se depara com aulas monótonas e repetitivas tomando aversão pela disciplina em questão. Tapia e Fita (1999) defendem a ideia de que o interesse do aluno não depende de um único fator e que a motivação está ligada à interação dinâmica e aos contextos em que as

tarefas escolares se desenvolvem.

Para que uma aula seja considerada “perfeita” não há uma receita pronta e acabada, o que se deve compreender é que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe além dos conteúdos específicos da disciplina, a utilização de métodos e estratégias que viabilizem a aprendizagem tornando-se interessante aos olhos do aluno e satisfatório aos objetivos da docência.

Porém, acima de tudo, é fundamental que se considere que a aprendizagem é um processo lento e as ações que se sucedem devem necessariamente ser direcionados à construção do conhecimento mediado pelo professor colocando o aluno como sujeito ativo.

Assim, Callai (2000, p. 93) aponta que “o professor precisa ter clareza tanto do processo pedagógico como conhecer bem os conteúdos a serem trabalhados”. A autora destaca ainda que este processo nas aulas de Geografia supõe igualmente, uma relação de diálogo entre docente e educando que pode se dar a partir de opiniões distintas acerca de determinado assunto, porque o docente continua sendo docente, o responsável pelo planejamento e aplicação das atividades, criando oportunidades para que se efetive realmente o planejamento- diálogo-ação-reflexão.

Retomando Tapia e Fita (1999) ajudam a perceber quais seriam as causas da apatia tomando como alicerce relevante à questão, a falta de motivação escola. Em primeiro lugar, defendem que o interesse do aluno não depende de um único fator. A motivação está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem. A atuação dos professores, a partir da consciência das determinantes psicossociais, pode interferir, reforçar ou anular os padrões motivacionais dos alunos. Segundo, focalizam o papel do professor na motivação dos alunos. Saber motivar pressupõe saber como os alunos aprendem.

Neste sentido, o interesse dos alunos pode também estar atrelado às decisões que o professor toma ao tentar encontrar caminhos que solucionem os

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

empecilhos na aprendizagem. Portanto, acredita-se que a motivação escolar embora seja um fenômeno complexo, deve ser alvo de interesse.

Em razão dos inúmeros entraves que enfrentam no trabalho, alguns docentes se sentem inseguros e se põem diante de uma postura conservadora, cujas atitudes e ações são rotineiras e repetitivas configurando-se em “rituais” na sala de aula (Dá bom dia, faz a chamada, coloca o conteúdo na lousa etc.), utilizando sempre os mesmos materiais: quadro, pincel e livro didático, desistindo de explorar novos caminhos.

Dentre as várias preocupações pertinentes ao ensino escolar existem aquelas específicas dos professores de Geografia, que permitem elencar três questões fundamentais, as quais se destinam, primeiramente, ao aluno e sua motivação para a aprendizagem, apontando a ansiedade por parte dos professores em encontrar alunos motivados e com interesse pela matéria.

Outra preocupação a ser destacada é a das condições de trabalho, sobretudo na escola pública, associadas a um lugar repleto de problemas, entre eles, relacionados às condições de infraestrutura, das relações de convivência (a violência, o distanciamento entre alunos, professores, pais, etc.), à formação docente, de salário. Às vezes, parece que não há saída para tantos problemas e que eles são insolucionáveis.

Apesar dessas dificuldades, Kimura (2010) afirma ser relevante refletir sobre a questão da apatia e dos procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de Geografia. Nessa perspectiva, vêm à tona alguns questionamentos, tendo em vista o que seria mais válido: um conteúdo tradicional e uma metodologia de ensino inovadora, ou, uma metodologia tradicional e um conteúdo inovador?

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia empregada para a realização deste estudo se assentou sobre as bases científicas da pesquisa de campo. Dentro deste contexto, o referido estudo

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

utilizou a metodologia qualitativa e quantitativa.

As pesquisas quantitativas e qualitativas oferecem perspectivas diferentes, mas não são opostas. De fato, representam abordagens que podem ser utilizadas em conjunto, com vista à temática em questão, obtendo mais informações sobre o tema investigado. Pois, as pesquisas qualitativas são exploratórias, levantando dados através do uso de técnicas específicas como a entrevista, na qual os informantes são estimulados a pensar livremente sobre o tema expressando-se de maneira espontânea. Já as pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam como instrumentos formulários estruturados.

À luz da temática proposta, a referida investigação, foi subdividida em três etapas básicas: a) levantamento bibliográfico que serviu de embasamento teórico para a proposta em questão; b) trabalho de campo: procedimentos de coleta de dados através da observação direta e dados informais, aplicação de técnicas de entrevista e formulário; c) e, por fim, tabulação e análise dos dados coletados.

O levantamento bibliográfico foi realizado ao longo de todo o processo de pesquisa e as obras (livros, apostilas, artigos, anais de congressos etc.) foram levantadas através dos meios virtuais, utilizando-se sites de busca, além dos tradicionais. Os textos relacionados foram lidos, sendo realizados fichamentos de citação e de conteúdo com comentário.

O trabalho de campo foi executado ao longo do 2º semestre de 2013, momento em que se efetivou também o Estágio Supervisionado. A observação direta, sistemática da unidade escolar e da dinâmica de sala de aula, ocorreu durante os meses de agosto e setembro.

As observações foram registradas em caderno de campo e acrescidas das informações obtidas através de entrevista e formulário. Fizeram parte da amostragem a pedagoga escolar, a professora de Geografia, e a turma de 9º ano composta de 20 (vinte) alunos.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

As entrevistas continham questões subjetivas, que tratavam sobre a percepção da docente e pedagoga acerca das causas da apatia dos alunos nas aulas de Geografia, as metodologias utilizadas em sala de aula e o que afeta o aprendizado destes estudantes. Com relação aos discentes, foram usadas questões de múltipla escolha, direcionadas a identificação das metodologias de ensino adotadas pelo professor e a dificuldade na maneira dele ensinar esta disciplina, entre outras. Todos os formulários respondidos pelos alunos e as entrevistas realizadas com a docente e a pedagoga foram analisados posteriormente.

Após a coleta dos dados procedeu-se a tabulação dos formulários transformando as informações em dados numéricos expressos por meio de quadros e gráficos. As entrevistas foram analisadas qualitativamente.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa se concentrou na turma do 9º ano A, do turno manhã, da referida unidade escolar, sendo realizada através de observação direta, aplicação de formulários aos discentes, e entrevistas junto à professora e pedagoga atuantes na referida escola pública de Teresina, Piauí.

A referida pesquisa contou com uma população de profissionais com vínculo empregatício efetivo, com regime de 40 h e há mais de 10 anos de atuação na área educacional. As entrevistas foram feitas segundo um roteiro previamente elaborado, que continham 12 questões semiestruturadas. As mesmas durante tabulação de dados foram divididas no que se denominou de tópicos. Cada tópico contemplou um aspecto que se pretendeu estudar mais especificamente e que, após o tratamento dos dados, forneceriam informações suficientes para uma conclusão. Entre eles destacam-se: as causas da apatia no ambiente escolar; quais metodologias de ensino são utilizadas em sala de aula; o que está dificultando o aprendizado dos discentes entre outros.

O primeiro ponto de análise das entrevistas realizadas se referiu às

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

principais causas da apatia no ambiente escolar. Nesta perspectiva, ficou visível que tanto docente quanto pedagoga, em certos momentos convergem em seus depoimentos, conforme os relatos descritos no Quadro 1.

**Quadro 1 - As causas da apatia no ambiente escolar**

Professora	Falta de motivação, indisciplina, ausência da parceria família-escola, a própria didática do professor.
Pedagoga	A apatia pode ser causada pela falta de motivação ou entusiasmo devido à postura do professor, causas emocionais e psicológicas, métodos mal aplicados, etc.

Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Nota-se que ambas apresentam as opiniões similares divergindo somente com relação às questões emocionais e psicológicas elencadas pela pedagoga para contrapor a da docente.

Levando em consideração as respostas dos alunos sobre este tópico pode-se verificar, com base nas informações obtidas em caráter informal (conversa casual com os estudantes na hora do intervalo) que 35% relataram a indisciplina; 17% afirmaram o vocabulário do professor; 15% referiram-se a postura do professor; 12%, a falta de projetos mais dinâmicos e atrativos; 13% se referiram à falta de apoio da direção escolar; e, 8% apontaram o excesso de conteúdo.

Após a análise dos depoimentos de dois estudantes, percebeu-se que o Estudante 1 está inserido nos 35% que relataram como uma das causas da apatia na escola a indisciplina, ao mesmo tempo, ela apontou que é a bagunça dos colegas este fator. Já o Estudante 2 apontou o vocabulário do professor quando fala: “[...] o que a professora fala e não se entende” (Quadro 2).

**Quadro 2 – Visão dos estudantes sobre as causas da apatia em sala de aula**

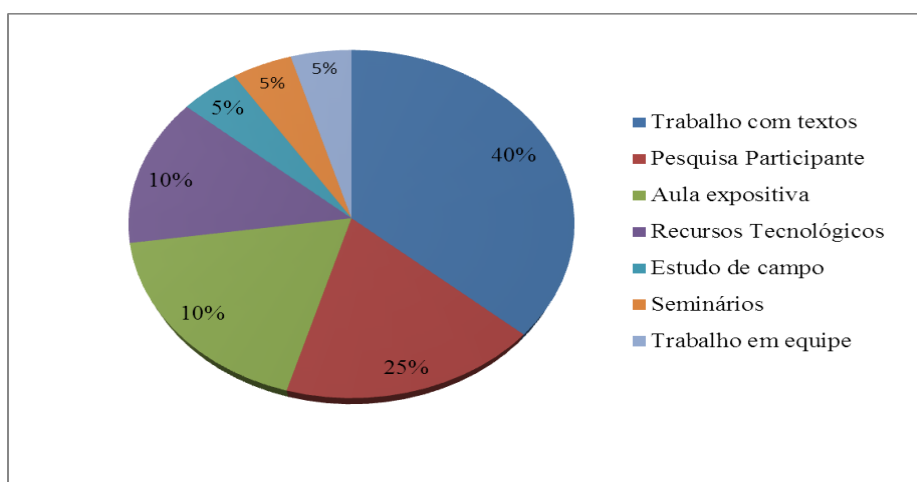
Estudante 1	“ Indisciplina. A bagunça que os colegas fazem em sala de aula”.
Estudante 2	“As aulas teóricas e o que a professora fala não se entende”.

Fonte: Pesquisa Direta (2013).

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

Ao serem abordados sobre que procedimentos metodológicos são utilizados por seu professor em sala de aula os alunos responderam, respectivamente: 40% - trabalho com textos; 25% - pesquisa participante<sup>2</sup>; 10% - aula expositiva; 10% - recursos tecnológicos; 5% - estudo de campo (metodologias apontadas pela pesquisadora e escolhidas por ordem de votação) e outras acrescentadas por eles como 5% - seminários e 5% - trabalhos em equipe. Assim, observa-se mais claramente no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Procedimentos metodológicos utilizados pelo professor em sala de aula**



Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Por meio da observação direta em sala de aula pode-se perceber o comportamento indiferente dos estudantes nas aulas de Geografia como, por exemplo, o uso do celular, saídas constantes da sala, sonolência, cansaço etc. Este fato assinalou que em certos momentos as metodologias empregadas pela docente não instigaram a aprendizagem dos discentes.

<sup>2</sup> Pesquisa Participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções, sendo feita com o envolvimento do sujeito-objeto (pesquisador e pesquisado). MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

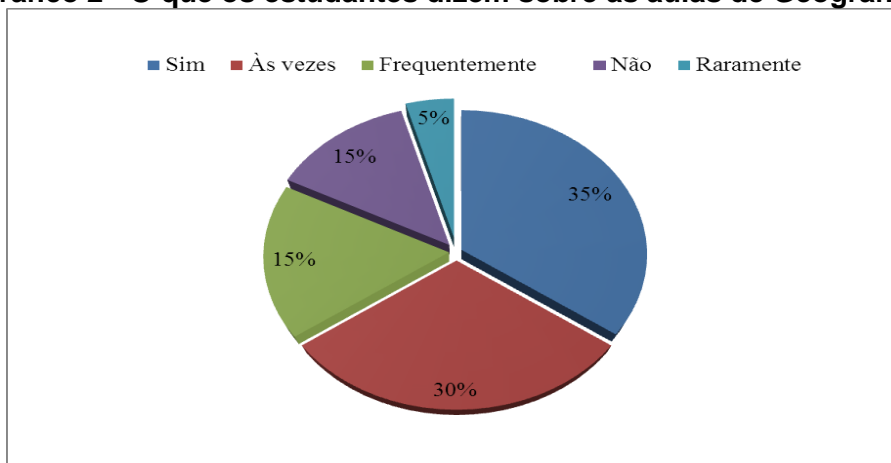
Segundo a docente, os procedimentos metodológicos que aplica em sala de aula são: aula expositiva e dialogada, estudo dirigido, grupo de discussão, filmes, trabalho com textos, música, entre outros; que, de acordo com ela, ajudam os alunos na apreensão dos conteúdos de Geografia.

A pedagoga, por sua vez, reforçou que a apatia pode estar relacionada às metodologias de ensino empregadas pelos professores em sala de aula, principalmente, na disciplina de Geografia. Em sua fala afirmou o seguinte: “a escola sofre reflexos do meio em que está inserida, assim, algumas disciplinas são consideradas menos interessantes aos alunos e menos cobradas pela família”.

Outro fato importante, no relato da professora, é que a mesma apontou que, nos dias atuais, muitos alunos e professores se comportam de maneira apática e sem interesse nenhum, visto que, trazem para o ambiente escolar, outros problemas, muitos deles de âmbito pessoal como: mau humor, cansaço, excesso de trabalho, noites mal dormidas e até questões emocionais.

Observa-se, no Gráfico 2, o que os estudantes disseram sobre as aulas de Geografia. As respostas foram assim distribuídas:

**Gráfico 2 - O que os estudantes dizem sobre as aulas de Geografia**



Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Na leitura do gráfico anterior se percebeu que 35% dos estudantes

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

consideram as aulas de Geografia interessantes e que podem levá-los a aprender o seu conteúdo, 30% afirmaram que “às vezes” isto acontece, e os demais relataram que não é interessante.

A pedagoga relatou que lutar contra a apatia na escola é difícil, pois não se reflete apenas no alunado, mas também no corpo docente desmotivado pela falta de infraestrutura, material e salário melhor. O que ela propôs como sugestão foi trabalho diversificado que a escola e professores podem fazer, através de pequenos projetos e a mudança de sua prática contando com o planejamento e autoavaliação.

Outro ponto relevante, apresentado pela referida pedagoga, referiu-se à dinamicidade do mundo. Concorre-se com as diversas mídias, programas de TV, Internet e jogos eletrônicos, entre outros. Estes são mais atrativos do que as aulas propostas pelos docentes, pois, por mais que a escola tenha recursos tecnológicos disponíveis, ainda, há professores que temem usá-los em sala de aula e preferem empregar os recursos habituais para não fugir da rotina (Quadro 3).

**Quadro 3 - Atratividade dos recursos tecnológicos disponíveis na escola**

Pedagoga	“Os recursos estão disponíveis na escola, mas poucos professores utilizam. Somente aqueles que detêm conhecimento de informática e, outros, não gostam de usá-los”.
Professora	“Esses meios tecnológicos são mais interessantes e atrativos a eles, indo ao encontro de seus próprios objetivos e interesses.”

Fonte: Pesquisa Direta (2013).

O cenário acima destacado ocorre frequentemente na escola pesquisada, sendo preocupante para o ensino de Geografia, logo ela, que lida com o espaço. Levar tais recursos para dentro da escola, não é só uma forma de tornar as aulas mais próximas da realidade dos estudantes, mas, também, de problematizar as informações que são transmitidas por estes veículos. A esse respeito, Silva (2011, p.17-18) destaca que:

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

[...] os recursos didáticos [...] podem contribuir para o resultado do processo de ensino aprendizagem. Assim, para tornarmos esse processo mais próximo da realidade contemporânea é interessante nos apropriarmos dos produtos culturais dessa sociedade e torná-los recursos de ensino. A esses recursos estamos denominando de “não convencionais” [...] materiais utilizados ou utilizáveis pelos professores da Educação Básica, mas que não tenham sido elaborados especificamente para esse fim. Em geral são produções sociais, com grande alcance de público, que revelam o comportamento das pessoas em sociedade ou buscam refletir sobre esse comportamento. Para exemplificar, podemos mencionar os meios de comunicação, tais como: o rádio, a televisão, os jornais e a internet ou, ainda, as produções artísticas em geral, o cinema, a poesia, a música, a literatura de cordel, a fotografia, artes plásticas em geral e as histórias em quadrinhos.

É notório que o uso de recursos como a televisão, o rádio, o computador, a fotografia dentre outros, criam oportunidade do professor empregar metodologias mais criativas que superem o “clássico” uso do quadro. Importante frisar que toda técnica precisa estar baseada em objetivos e conduzida por estes, portanto, dando efeitos significativos sobre o ensino. Sem isso, de nada adianta o uso de metodologias ditas inovadoras. Cavalcanti (2009, p.48) aponta que:

Nessa concepção, as reflexões e as decisões tomadas a respeito de conteúdos de ensino não podem estar separadas da opção metodológica adotada e de suas implicações do ponto de vista dos resultados do trabalho docente que são esperados com o desenvolvimento daqueles conteúdos. [...] um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros.

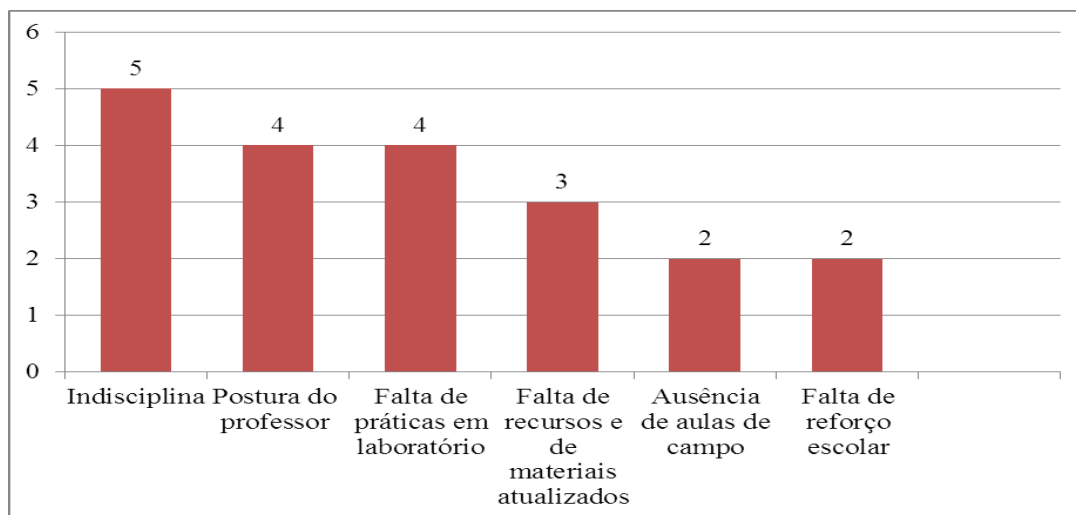
Notou-se que a professora também assinalou que os recursos tecnológicos, de certa forma, atraem mais os estudantes, porque, segundo ela, estes vão ao encontro de seus interesses e apresentou o uso do celular e do facebook como exemplo destes instrumentais. Dentro da escola há meios como Datashow e aulas de laboratório que podem ser outras ferramentas educacionais úteis para a

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

aprendizagem e que, às vezes, são utilizadas por ela.

Outro aspecto relevante aludiu-se ao que está realmente dificultando o aprendizado dos estudantes na disciplina de Geografia e em descobrir se as metodologias são uma das causas. Inicialmente foram analisadas as respostas dos discentes conforme o Gráfico 3.

**Gráfico 3 - O que está dificultando o aprendizado dos estudantes na disciplina de Geografia**



Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Neste caso, se observou que dos vinte estudantes questionados, 5 disseram que seria a indisciplina; 4 contaram que era a postura do professor; 4 relataram a falta de práticas em laboratório; 3 consideraram a falta de recursos e de materiais atualizados; enquanto 2 estudantes apontaram a ausência de aulas de campo; e 2 afirmaram a falta de reforço escolar.

Já na opinião da professora seria a falta de empatia do aluno que está dificultando o aprendizado dos estudantes na disciplina de Geografia. Na sua concepção, a apatia é uma condição que revela um estado emocional de indiferença. Por sua vez, apatia e empatia são dois estados emocionais opostos que podem alterar o modo como os indivíduos interagem. A pedagoga rebateu relatando

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

que seriam a indisciplina escolar, a prática do professor (em algumas situações), o uso de recursos disponíveis pouco atrativos, que poderiam estar influenciando e distanciando o alunado de uma aprendizagem significativa.

Porém, é o caso de se questionar, então, por que os alunos não mostram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se ao cumprimento formal das obrigações escolares. Pois, a Geografia, antes de tudo, contempla a diversidade da experiência do indivíduo na produção espacial, as questões espaciais que estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as dimensões globais ou locais. Trata-se de,

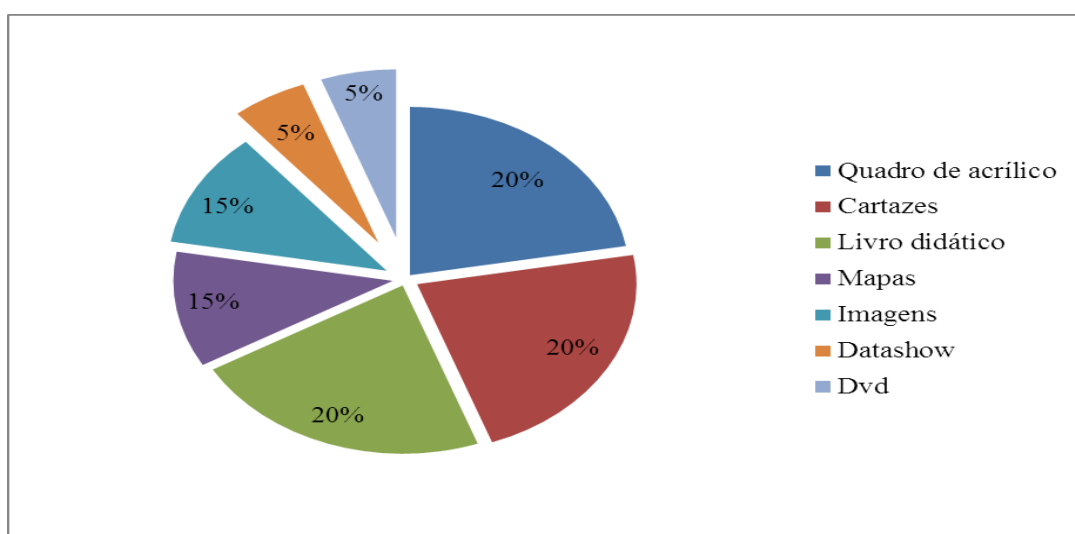
[...] ensinar as bases da ciência, [...] em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino. Há, pois uma autonomia relativa dos objetivos sociopedagógicos e dos métodos de ensino, pelo que a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições (CAVALCANTI, 1998, p. 22).

Estas dificuldades fomentadas por parte de professores também desmotivados acarretam preocupações a eles mesmos e fazem com que a cada dia os discentes se tornem mais 'apáticos' e desinteressados nas aulas de Geografia. Mesmo tendo metodologias inovadoras, os conteúdos tradicionais continuam os mesmos e a questão de se seguir à risca o cronograma de conteúdos, sem flexibilidade e sem replanejamento, têm sido constante.

Além disso, para confirmar ou contrapor o que foi exposto, os discentes apontaram alguns recursos utilizados em sala de aula, pela professora de Geografia (Gráfico 4).

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

**Gráfico 4 - Recursos utilizados em sala de aula**



Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Com relação aos recursos utilizados pelo professor 20% apontaram o uso do quadro de acrílico, cartazes e o livro didático; 15%, mapas e imagens; 5% datashow e DVD. Nesta perspectiva, ficou visível a pouca flexibilidade metodológica para nortear a prática da docente para instigar a curiosidade do aluno e envolvê-lo no processo educativo. Os estudantes não estão conseguindo aprender o que está sendo ensinado e anseiam por uma escola mais atrativa. Ainda não perceberam, mesmo que a professora se julgue atuante, que ganho terão com o estudo, frente ao esforço que têm de fazerem para frequentar as aulas.

Observou-se ainda que existam outros obstáculos à permanência dos discentes nas aulas de Geografia como: baixa condição socioeconômica, distorção idade-série, baixa escolaridade da família, etc. Isto não significa dizer que estes fatores são os principais motivos associados à apatia do aluno no ambiente escolar.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

O Quadro 4 apresenta as falas dos Estudantes 3 e 4 acerca dos recursos utilizados pela docente, onde afirmaram o seguinte:

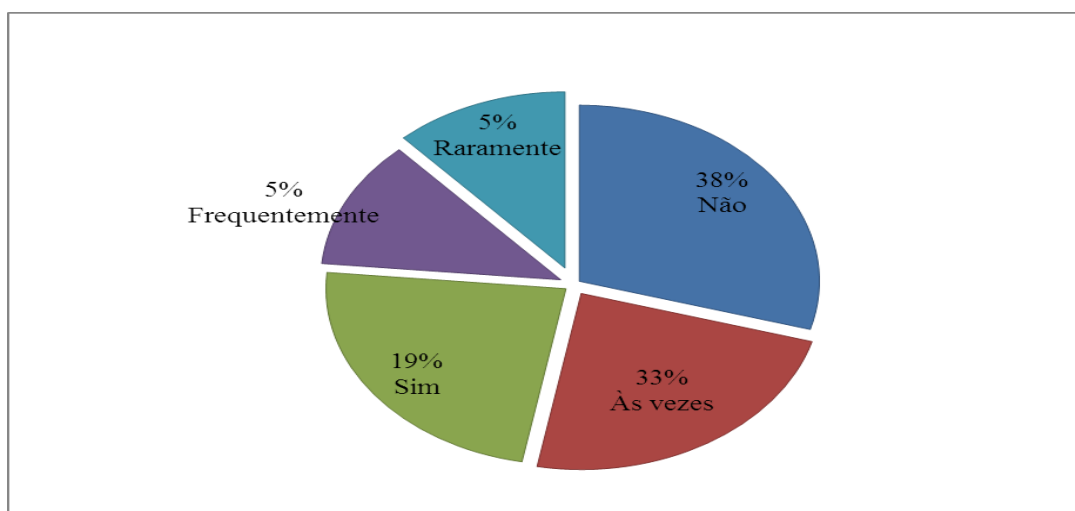
**Quadro 4- Fala dos estudantes sobre os recursos utilizados pela docente em sala de aula**

Estudante 3	“Tem assuntos, mesmo com todos os recursos que a professora traz, que não me interessam”.
Estudante 4	“Gosto da aula, mas ela deveria ser mais interessante com DVD,vídeo e etc.”

Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Quando questionados sobre a dificuldade na maneira do professor ensinar Geografia deram as seguintes respostas: 38% não sentem dificuldade nas aulas de Geografia; 33%, às vezes; 19%,sim; 5%, frequentemente e mais 5% , raramente (Gráfico 5).

**Gráfico 5 - Dificuldade na maneira de aprender Geografia**



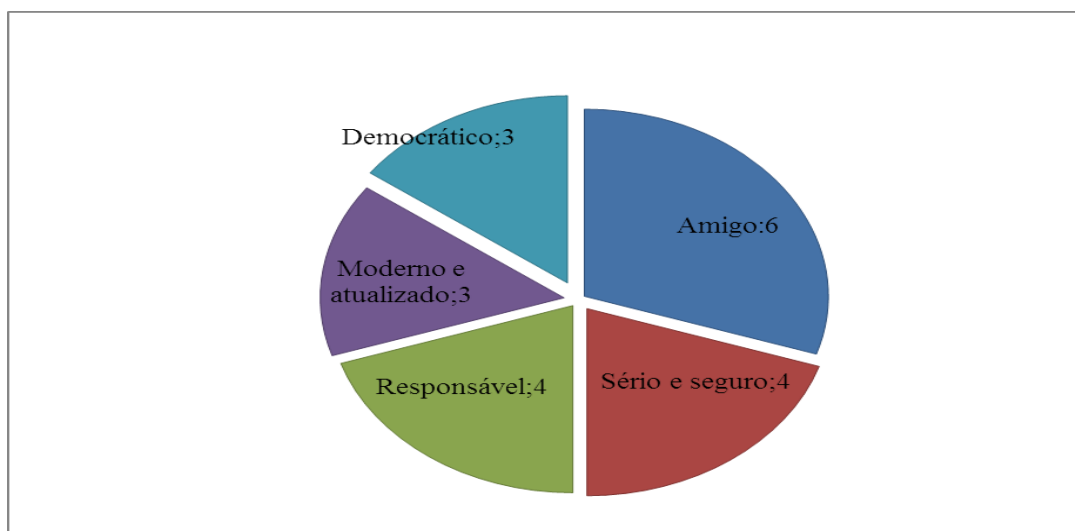
Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Contudo, os alunos consideraram a aula interessante e divertida. Segundo eles é que a professora ensina bem, destacando a Geografia como disciplina importante para se aprender sobre o mundo, mas ao mesmo tempo, sentem certa

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

difficuldade, pois há muita explicação e excesso de tarefas e que muitos fazem sem compreenderem o assunto. Deste modo, definiram seu professor como nas informações expostas no Gráfico 6.

**Gráfico 6 - Como define seu professor**



Fonte: Pesquisa Direta (2013).

Os dados antes discutidos destacaram que a professora utiliza as metodologias nas atividades pedagógicas (gincanas, feiras culturais, etc.) como: seminários, discussões, dramatizações, tentando tornar as aulas menos desinteressantes. No entanto, ainda falta planejar mais aulas de campo. Sendo assim, Somma (apud CASTROGIOVANNI, 1999, p.162) diz que “é difícil para o professor ensinar e investigar simultaneamente, mas é possível realizar uma ação reflexiva que indique uma atitude permanente de busca de elementos que facilitem o ensino. Essa busca inclui a descoberta das dificuldades que nós mesmos geramos”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigativo realizado partiu do pressuposto que a apatia dos estudantes pela Geografia poderia estar associada às metodologias de ensino tradicionais, que exigem a memorização de informações, sem que estas estejam

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

associadas às experiências de vida. Ao se partir a campo, constatou-se que a docente utiliza recursos como: filmes, seminários, discussões, dramatizações tentando tornar as aulas menos desinteressantes. No entanto, mesmo com recursos variados ainda persiste, um ensino calcado nos métodos tradicionais, faltando-lhes mais planejamento, em especial, planejar mais aulas de campo.

Na leitura dos Gráficos 1 e 3 percebeu-se certa divergência nas respostas dos discentes, pois ao darem sua opinião sobre que metodologias de ensino são utilizadas em sala de aula estes apontaram muitos procedimentos metodológicos aplicados por sua professora, contudo, no último, com relação ao que está dificultando o seu aprendizado na disciplina de Geografia eles responderam que são, entre outras: a falta de recursos e de materiais atualizados; e a ausência de aulas de campo, sendo que os mesmos apresentaram que a docente utiliza, em conjunto com as aulas expositivas, outras metodologias educativas, tais como a pesquisa participante.

A respeito da prática docente em sala de aula, percebeu-se esta dependente a memorização e em certos momentos distantes da realidade dos estudantes. O desafio de se planejar ações para solucionar a apatia nas aulas de Geografia é deveras ineficaz, porque investir em apenas um ou dois dos aspectos, que fazem com que os discentes não se interessem pela disciplina em questão parece inútil, pois uma escola que ensina, mas não é atrativa não terá a força necessária para impedir o desinteresse, a indisciplina escolar ou até mesmo a perda dos alunos.

Constatou-se ainda que os alunos sentem a necessidade de algo novo a ser oferecido pela escola que pudesse diminuir a tendência da apatia, a percepção de ganhos, o melhor entendimento dos benefícios futuros trazidos pela escolaridade, conseqüentemente o menor risco de abandono. Apesar das dificuldades de aprendizado e da falta de motivação, a intenção de vencer a apatia está fortemente presente entre os entrevistados (docentes e discentes).

A pesquisa identificou os fatores que podem estar influenciando no

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

desinteresse dos estudantes. Estes podem estar sendo causados sim pelas metodologias mal empregadas, mas não é um dos maiores vilões o que se descobriu é que a falta de acompanhamento dos pais, a condição socioeconômica e a fobia de não conseguirem melhores oportunidades profissionais com a promoção para o Ensino Médio e a continuação dos estudos; estar afetando o seu aprendizado e dificultando o trabalho em sala de aula que se compete apenas às metodologias e seus recursos mal utilizados, porque de acordo as observações nem todos os alunos aprovam metodologias ditas inovadoras que não conseguem atingir os objetivos atribuídos à disciplina de Geografia.

Evidenciaram-se na escola, diversos projetos que buscam a melhoria do ensino, contudo, estes não atingiram a totalidade dos estudantes. O levantamento destas informações constituiu um instrumento relevante para o desenvolvimento de futuras intervenções por se tratar do local de trabalho de uma das pesquisadoras deste artigo.

Portanto, a identificação dos entraves anteriormente citados, sobretudo às questões de ordem pessoal como mau humor, cansaço, excesso de trabalho, emocionais etc., sinalizou e instigou a busca de possíveis soluções por parte da docente ( a renovação das metodologias), tendo como meta a melhoria da qualidade das aulas da disciplina em questão, ao mesmo tempo, contribuir para o maior interesse dos alunos pelo ensino de Geografia, resultando na diminuição da apatia.

## Referências

ABUD, M. J.M. Saberes Didáticos que se fazem necessários na Formação de Professores. In: ALVES, C.P. SASS, O. (Org.). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.130-152.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BITTONI, M. M. S. **Geografia**: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v.22).

CASTROGIOVANI, A. C.; CALLAI, H.C. SCHAFFER, N.O; KAERCHER, N. A. **A Geografia em Sala de Aula**: práticas e reflexões. (Org.). Porto Alegre: AGB, 1999.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana.** Campinas: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. **Anais...** Belo Horizonte, nov./ de 2010. Disponível em: <<https://www.google.com.br/perspectivas+atuais+do+ensino+de+geografia.+semin%c3%81rio+nacional%3a+curr%C3%ADculo+em+movimento.+1.+anais.+belo+horizonte%2c+nov.%2f+de+2010.>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação.** Curitiba: Base Editorial, 2009.

GEBRAN, R.A. A Geografia no Ensino Fundamental- trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Revista Científica do Oeste Paulista**, Unoeste, Presidente Prudente. v. 1, n. 1, jul./dez. 2003. Disponível em: <[revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/186/90.pdf](http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/186/90.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2013.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia.** 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** 2. ed. São Paulo:Contexto, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.I. CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo:Cortez,2009.

SILVA, J. S. e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia.** Teresina: EDUFPI, 2011.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. Disponível em: <<http://www.kilibro.com/en/book/preview/10587/motivacao-em-sala-de-aula-a>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul. / dez. 2015.*

**ESTUDO DA EVASÃO DE DISCENTES DOS CURSOS PROFUNCIÓNÁRIO DO POLO SEDE DE TEÓFILO OTONI/MG, DA REDE E-TEC BRASIL, DO IFNMG<sup>1</sup>**

***SURVEY OF EVASION OF STUDENT FROM PROFUNCIÓNARIO COURSES OF THE HEAD OFFICE TEOFILO OTONI/MG, OF THE E-TEC BRAZIL NETWORK, AT IFNMG***

Ana Cláudia Gonçalves de Sá Jardim

**Minicurrículo**

Mestre em Gestão de Instituições Educacionais, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2015). Pós-graduada em Educação a Distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG, 2013). Possui especialização em Educação e Gestão Ambiental, pela Faculdade de Agronomia e Zootecnia de Uberaba (FAZU) e especialização em Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas, pela Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de docência, com atuação em cursos de Administração e Gestão Pública. Possui atuação na área de Geociências e Administração de empresas. Professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (2011-Atual). Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFNMG. Rua José Augusto Faria, nº 317, Vila São João, Teófilo Otoni/MG.

E-mail: ana.sa@ifnmg.edu.br ou ana-goncalves@uol.com.br

Amédís Germano dos Santos

**Minicurrículo**

Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP; Professor de Antropologia, Sociologia e História da Educação nas Graduações do Centro Universitário de Caratinga – UNEC-MG (1991–2012); Professor de Metodologia de Ensino Superior do Mestrado em Ciências da Reabilitação e Saúde - UNEC (2006-2010), Professor de Metodologia e Editoração do Mestrado em Educação e Linguagem – UNEC (2008–2011), Professor do Mestrado Profissional em Meio Ambiente e Sustentabilidade – UNEC (2005-2011), Professor da Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia – UNEC (2011-2012), Professor Adjunto I da UFVJM a partir de 2012 e Professor do Mestrado Profissional em Educação e Gestão de Políticas Públicas da UFVJM – Campus Diamantina. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM.

E-mail: amedis.germano@ufvjm.edu.br

---

<sup>1</sup> Este texto é produto da dissertação de mestrado defendida na UFVJM em setembro de 2015, adaptada em formato de artigo. A mesma dissertação foi transformada em capítulo de livro do Programa de Pós graduação em Gestão de Instituições Educacionais (PPGIEd – UFVJM), obra no prelo.

## RESUMO

O trabalho apresentado teve como objetivo analisar a evasão dos cursos a distância do Profucionário, ministrados no Polo Sede de Teófilo Otoni do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, no âmbito da Rede e-Tec Brasil. A investigação e a avaliação dos fatores que levam à decisão do aluno em desistir de um curso a distancia é questão relevante para as instituições de ensino, para que, mediante o seu conhecimento, possam ser traçadas medidas eficazes na redução dos índices. Foram utilizados para tais finalidades, o método de estudo de caso- com uma abordagem quali-quantitativa, por meio de entrevistas com os tutores e coordenadores dos cursos EaD do Polo sede da Instituição, bem como com os alunos evadidos; pesquisa documental e levantamento bibliográfico para compor o referencial teórico. Os dados coletados através do levantamento (*survey*) foram analisados com o suporte da estatística descritiva, e servirão de base para ações futuras da instituição. A partir da análise dos percentuais e motivos, a pesquisa revelou que foram os aspectos exógenos os maiores causadores da evasão nos cursos, com predominância da falta de tempo dos alunos para estudar, fazer as atividades e participar do curso; a sobrecarga e acúmulo de atividades no trabalho; carga horária de trabalho intensa; dificuldade em conciliar encontros presenciais com os sábados letivos do calendário escolar e dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso.

**Palavras-chave:** Ensino. Educação a Distância. Evasão escolar. Evasão na EaD.

## ABSTRACT

The survey presented aims to analyze the evasion of distance learning courses of Profucionário, taught in Teófilo Otoni headquarters at Federal Institute of North of Minas Gerais, into the e-Tec Brazil Network. The investigation and evaluation of the factors that lead to the student's decision to give up of distance learning course is the relevant issue to the educational institutions, so that, it can be drawn effective actions in reducing rates. It was used for these purposes, the case study method- with a qualitative and quantitative approach, through interviews with tutors and coordinators of DL courses of the Institution headquarters, as well as dropout students; literature research to compose the theoretical framework. The data collected through the survey were analyzed with the support of descriptive statistics, and will form the basis for future actions of the institution. From the analysis of the percentage and reasons, the survey revealed that were exogenous aspects the main causes of evasion of the courses, especially the lack of student's time to study, doing the activities and participate in the course; the overhead and accumulation of activities at work; hours of intense work; difficulties in arranging meetings with academic Saturdays of the school year and difficulties in following the course development.

**Keywords:** Education. Distance education. Truancy. Evasion in Distance Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A globalização e o avanço das tecnologias interativas causam impactos em todas as áreas da sociedade, modificando o trabalho, o estudo e as relações interpessoais, em decorrência dos processos de transformação das relações de

tempo e espaço. Hoje, quase todos estamos permanentemente conectados, em constante interação e interatividade.

Nesse contexto, de acordo com Belloni (2006) a modalidade de educação a distância emerge como uma forma de atender às novas demandas educacionais. Diante da necessidade crescente de socialização da educação e das possibilidades que o desenvolvimento tecnológico tem viabilizado, a EaD é uma realidade que vem se destacando no momento pela possibilidade de romper paradigmas e derrubar as barreiras relacionadas à questões sociais, pessoais e geográficas, favorecendo assim o processo de democratização do ensino superior e/ou técnico.

De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a EaD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora”. (ABED, 2010).

Segundo o MEC, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 9.394/96, a educação a distância foi reconhecida como modalidade de ensino por meio do artigo 80, a saber: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

No Brasil, segundo dados do Censo EAD.BR 2011, o número de alunos matriculados no sistema de ensino a distância chegou a mais de 3,5 milhões em 2011. Como exemplo do crescimento, o total em 2009 foi de 528.320, estudando em 128 entidades. Em 2010, com 198 instituições participantes no Censo, observou-se um total de 2.261.921 matrículas. Em 2012, a ABED registrou que o número de alunos matriculados em cursos na modalidade EaD, seja na graduação, pós-graduação, cursos livres ou executivos chegou a 5.772.466. Já no Censo da ABED de 2013, o otimismo das instituições do ambiente de EaD ficou evidente - para 82% delas o número de matrículas e os investimentos cresceriam nos próximos anos.

Os números apresentados são promissores, pois a EaD ampliou a oferta de vagas no ensino superior brasileiro, transformando o cenário da educação no país ao viabilizar acesso ao conhecimento a pessoas desprivilegiadas, reduzindo as desigualdades. Porém, juntamente com esse crescimento existe uma grande parcela

desses alunos que deixam os cursos precocemente, caracterizando a evasão. Essa é uma questão recorrente nos estudos em EaD e, apesar de não ser exclusividade dessa modalidade de ensino, observa-se que os índices de desistência nos cursos a distância crescem a cada dia e, portanto, merece destaque o conhecimento e estudo das suas motivações.

Dados obtidos pelo Censo EAD.br 2013, divulgado pela ABED indicam a evasão como o maior obstáculo das instituições que ofertam cursos nesta modalidade; os outros três maiores obstáculos à realização dos cursos têm relação direta com a implantação ou a adaptação às novas tecnologias: os desafios organizacionais da migração de presencial para distância, a resistência dos alunos e a resistência dos professores ao novo formato (ABED, 2013).

O problema da evasão na EaD é uma realidade que tem chamado a atenção e despertado a preocupação dos envolvidos no processo educativo, uma vez que o reconhecimento de suas causas e seu combate são extremamente importantes em uma sociedade que necessita socializar a educação ao máximo. Tais situações encontram-se presentes no cotidiano da EaD e são cada vez mais necessários os debates sobre quais atitudes tomar para que possamos enfrentar a evasão.

Portanto, estudar os fatores que influenciam a desistência do aluno de um curso é de suma importância para as instituições de ensino, principalmente no caso da modalidade à distância, para que, mediante o seu conhecimento, possam se traçar medidas eficazes no intuito de prevenir e reduzir os índices.

## **2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A educação a distância possui uma longa trajetória. Quem vê atualmente as possibilidades enormes dos suportes de informação e comunicação *online* pode não entender concretamente como esta modalidade de educação começou, para chegarmos aos resultados de hoje. As origens da EaD remontam ao século XIX na Inglaterra, quando Sir Isaac Pittman ofereceu o primeiro curso de taquigrafia por correspondência em 1840. Para os pesquisadores W. Loyolla e M. Prates, a primeira experiência em EaD aconteceu em 1881 quando William Rainey Harper, primeiro reitor e fundador da Universidade de Chicago, ofereceu com sucesso, um curso de

Hebreu por correspondência. Eles acrescentam que em 1889 o *Queen's College* do Canadá iniciou uma série de cursos a distância, sempre registrando grande procura pelos mesmos, devido principalmente ao seu baixo custo e às grandes distâncias que separam os centros urbanos daquele país (LOYOLLA; PRATES, 1999).

A primeira fase da EaD foi constituída pela oferta de cursos que usavam materiais impressos. Ao redor do mundo foram criados diversos cursos e algumas universidades na Europa e nos Estados Unidos, ainda no século XIX, passam a conceder certificados a alunos que aprendiam por correspondência.

A segunda fase da EaD é marcada pelo ensino veiculado por transmissões radiofônicas que, no Brasil, se inicia em 1923 com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Uma das experiências de educação pelo rádio que merece destaque é o MEB (Movimento de Educação de Base) que alfabetizou milhares de jovens e adultos. O projeto foi derrubado pela ditadura, pois sua articulação com as classes populares incomodava ao governo.

A terceira fase, nas décadas de 60 e 70, reuniu material impresso, áudio e vídeo. Merece menção a TV Educativa do Maranhão que, desde 1969, transmite programas de ensino de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental com suporte de material impresso e, a Fundação Roberto Marinho com os programas de televisão e material impresso, disponíveis em bancas de jornal, que preparam para os exames supletivos. Nesta fase, temos as transmissões de programas educativos por TVs comerciais, a cabo e por satélite, além de tele e videoconferência.

Áudio, vídeo, meio impresso, programas de computadores e CD-ROMs caracterizam uma quarta fase na história da EaD com a geração de vários tutoriais dirigidos a aprendizes autônomos.

Iniciando com o modelo por correspondência, passando pelo rádio, pela multimídia e o tele-ensino, chegamos à aprendizagem flexível, ou à quinta fase da EaD, com a chegada da *Internet* nos anos 90, que introduziu novas relações metodológicas nos processos educativos com a possibilidade de interação. As atividades a distância deixaram de se restringir a projetos especiais a partir de 1995, quando o acesso foi estendido ao público em geral, proliferando os cursos utilizando recursos do correio eletrônico e da rede *Web*. Vale lembrar que o meio impresso continua sendo um precioso auxiliar e, provavelmente, não perderá sua importância.

### 3 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, as primeiras experiências em EaD datam do final da década de 30. O rádio foi o principal meio de comunicação no Movimento de Educação de Base (MEB), e com o Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941. Este último, como uma das experiências mais relevantes na formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho nas áreas de eletrônica, contabilidade, língua inglesa, entre outros cursos, e que já profissionalizou milhões de pessoas (MATTAR, 2007).

A cada dia, mais brasileiros se matriculam em cursos de educação à distância especialmente no âmbito do ensino superior. Segundo o Informativo Digital da Associação Brasileira de Educação a Distância nº 516 de novembro de 2013:

O crescimento do número de alunos matriculados em cursos a distância é um fenômeno mundial. No Brasil, o Censo da Educação Superior 2012 registrou 1.113.850 matrículas em cursos de graduação, o que corresponde a 15,8% do total da população universitária brasileira. O Censo de Educação a Distância, realizado anualmente pela ABED, destaca em sua mais recente edição o montante de quase seis milhões de alunos em cursos a distância, incluídos os cursos de extensão universitária, cursos livres, educação corporativa e ofertas educacionais pelas organizações do Sistema S (SEBRAE, SENAC, SENAI, SENAT, SENAR, SESC, SESI e SEST).

A investigação realizada ano a ano pela ABED com as instituições que praticam ou de alguma forma interagem com o ambiente da EaD, na sua última edição mostrou que a grande maioria (64%) das instituições consultadas registrou um aumento das matrículas em 2013, enquanto apenas uma parte delas (14%) afirmou que houve diminuição. A expectativa é que este bom momento se torne ainda melhor, já que 82% dos pesquisados projetam o crescimento das matrículas para o ano de 2015, contra apenas 5% que acreditam na diminuição desse número. Em 2013, para a maioria dos respondentes, houve um aumento nos investimentos em EaD de 35%, em média; e havia expectativa de aumento para 2015” (ABED, 2013).

Ao adentrarmos no ano de 2015 já podíamos perceber que o otimismo descrito pela ABED começava a ficar comprometido. Segundo Arnaldo Niskier, a crise política e econômica do início de 2015 levou o governo a anunciar cortes da ordem de R\$ 8 milhões do Sistema S. Para este autor, apenas o Senai mantém 1008 cursos, formando 90.000 alunos por ano. Somente no ano de 2014 o Senai

registrou 3,64 milhões de alunos, sendo 1 milhão deles na modalidade EAD. Para Robson Braga de Andrade, Presidente da CNI (Confederação Nacional da Indústria), a intenção do governo federal em cortar 30% dos recursos do Sistema S importará “grandes sacrifícios”.

Ao anunciar um corte de 40,3% do Programa Ciências sem Fronteiras, 32% do Fies, redução de R\$ 800 milhões da verba da UAB para R\$ 417 milhões, corte de 57% dos recursos do Pronatec, e promover a substituição do titular da pasta da Educação 5 vezes somente em 2015, podemos vislumbrar um cenário sombrio e inferir por deficiências no âmbito do planejamento educacional brasileiro.

Conforme descrito no Censo EAD.BR (2013), as características próprias da EaD, sua possibilidade de modularização, sua grande plasticidade para adaptar-se a ambientes e horários diferentes, além do seu uso para suprir a grande demanda por educação no país em ambientes institucionais distintos, mostra uma diversidade desafiadora para as autoridades e os próprios integrantes desse ambiente.

Para a pesquisa do Censo EAD.BR (2013), a evasão típica é o principal obstáculo à realização dos cursos, com índices que variam de 10,5% a 16,9%, os outros três maiores obstáculos à realização dos cursos têm relação direta com a implantação ou a adaptação às novas tecnologias: os desafios organizacionais da migração de presencial para distância, a resistência dos alunos e a resistência dos professores. Esses últimos obstáculos enfrentados pelas instituições formadoras, independentemente dos tipos de cursos, são uma novidade do último levantamento da ABED e indicam que a EaD sofre por seu pioneirismo ou, pelo menos, por ser alternativa a um modelo paradigmático no país há séculos – ou, no caso do terceiro grau (pelo menos desde os anos de 1920), há quase 100 anos.

A EaD dentro da educação brasileira representa um avanço e coloca o Brasil no aspecto educacional, numa posição muito melhor. Produto da elevação cognitiva antropogênica no campo do ensino-aprendizagem, com a popularização da *Internet*, a noção sobre a EaD se disseminou entre os educadores brasileiros. É impossível falar hoje em educação, sem falar em educação a distância. Com os avanços tecnológicos que propiciam maior interatividade, a EaD no Brasil e no mundo ganhou novo *status* e derruba os preconceitos.

O modelo EaD cumpre um importante papel no Brasil que de alguma forma vem suprir a enorme deficiência da estrutura educacional do país. Localidades remotas não atendidas por instituições presenciais, donas de casa que não podem sair todos os dias para estudar, pessoas com deficiência física que teriam enormes dificuldades para se locomover diariamente a uma faculdade, entre outros perfis.

De acordo com Nunes (1994), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida.

Ao estabelecer o disposto no artigo 80, a LDB reconheceu a educação a distância como modalidade de ensino e introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional. O Decreto 5.622 de 19/12/2005, que regulamentou o art. 80 da Lei 9.394/96 – LDB, em seu artigo 1º caracteriza a EaD como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, [S.p.]).

A EaD vem crescendo de maneira explosiva, e com isso cresce também o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância e disciplinas ofertadas. Hipólito (2012) afirma que o governo federal percebeu que a educação a distância é realidade premente e reconhece que o percentual de matrículas no Brasil ainda é baixo em relação a outros países, onde a modalidade responde por até metade dos estudantes. Por outro lado, o MEC está atento e preocupado com o controle e regulamentação do crescimento do ensino a distância para evitar que uma “explosão” desta modalidade resulte no aparecimento de cursos de baixa qualidade e sem referências técnica e acadêmica – iniciativa importante em defesa da formação qualificada do estudante.

#### **4 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A educação a distância, tornou-se uma nova modalidade de ensino e aprendizagem, e para fundamentar e dar validade a essa modalidade, a LDB estabeleceu as normas de funcionamento e responsabilizou o poder público por

promover e fiscalizar as instituições que a oferecem. Na EaD há uma possibilidade cada vez maior de estarmos presentes, em muitos tempos e espaços diferentes. No contexto das sociedades contemporâneas, ela desponta como uma alternativa adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais e enfrentar o desafio da formação docente.

O conceito mais objetivo de Educação a Distância é o de “uma modalidade de ensino cujo funcionamento se dá através de um processo educativo sistemático e organizado”. Sua característica fundamental é a separação físico-espacial entre professores e alunos, os quais interagem em lugares distintos, através de meios tecnológicos diversos possibilitando uma interação de dupla via.

A EaD, diferentemente da educação presencial, é um sistema de comunicação bidirecional, que substitui a interação entre professor e aluno na sala de aula convencional por uma nova sistemática, envolvendo recursos didáticos, tecnológicos e tutoriais que permitem uma aprendizagem autônoma e flexível. A ideia de comunicação bidirecional na EaD considera que o estudante não é mero receptor de informações e de mensagens, e que, apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas. Isto posto, surgem uma série de outras evidências: o estabelecimento de uma comunicação assíncrona entre professores e alunos; a necessidade de um planejamento didático mais rigoroso; a necessidade de materiais didáticos específicos para esse tipo de ensino e aprendizagem, visando ao autoaprendizado do aluno; o estabelecimento de soluções interativas que minimizem a perda da afetividade que é criada através do contato presencial, entre outros. (BRASIL, MEC/SETEC-Rede e-Tec Brasil, 2012).

Niskier (1999) defende que a Educação a Distância é uma modalidade que se afirma cada vez mais como uma tecnologia – “a tecnologia da esperança”, argumentando que em decorrência da expansão das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), ampliou-se a noção de ensino, que atualmente extrapola os limites da precária sala de aula presencial.

Embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a ser percorrido para que a Educação a Distância venha a ocupar um espaço de destaque no meio educacional, em todos os níveis, vencendo, inclusive,

os preconceitos de que os cursos oferecidos na EaD não possuem controle de aprendizado, nem de qualidade e ainda, não têm regulamentação adequada.

## 5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFNMG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF), instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional. Atualmente, agrega nove *campi* – *Campus Almenara, Campus Araçuaí, Campus Arinos, Campus Diamantina, Campus Januária, Campus Montes Claros, Campus Pirapora, Campus Salinas e Campus Teófilo Otoni*, além do *Campus* avançado de Janaúba e do *Campus* avançado de Porteirinha – e a Reitoria, sediada em Montes Claros. A área de abrangência do IFNMG é constituída de 173 municípios distribuídos em três mesorregiões (Norte, Nordeste e Noroeste de Minas), englobando uma população total estimada em 2.824.613 habitantes (IFNMG, 2013).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL-MEC, Lei nº. 11.892).

No IFNMG são ofertados cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante, subsequente e PROEJA), cursos superiores (tecnologia, bacharelado e licenciatura) nas diversas áreas, além de pós-graduação. O Instituto também tem como compromisso desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, bem como realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Desde 2012 o IFNMG vem desenvolvendo em parceria com o MEC, estados e municípios um projeto que visa democratizar o acesso ao Ensino público, gratuito e de qualidade, utilizando a metodologia de educação a distância para realização de

Cursos Técnicos, integrantes do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, instituído pelo Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007, em municípios do estado de Minas Gerais. A Rede e-Tec Brasil, incluída no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) a partir de 2011, incorporou também o Profuncionário, programa que visa à qualificação de servidores públicos em atuação na educação básica.

A formação profissional técnica a distância oferecida pelo IFNMG é caracterizada por um modelo de organização curricular que privilegia as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, exigente e em constante mutação, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional compatível com os ciclos tecnológicos. Envolve a oferta dos seguintes cursos técnicos EaD: Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar, Administração, Agente Comunitário de Saúde, Eletroeletrônica, Hospedagem, Informática, Logística, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança do Trabalho, Serviços Públicos e Transações Imobiliárias.

## **6 A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM EDUCAÇÃO - O PROFUNCIONÁRIO**

O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário) promove a formação profissional técnica em nível médio de funcionários das instituições públicas de ensino, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação é realizada a distância e tem duração média de dois anos, centrada em quatro especialidades: Secretaria escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Infraestrutura Escolar; sendo prioridade da proposta o desenvolvimento de habilidades inerentes à função, objetivando o aprimoramento da prática, o resgate da identidade profissional e a valorização da profissão.

O Profuncionário se baseia nos princípios filosóficos e políticos que regem a educação nacional, e preocupa-se com a formação profissional, humana e cidadã com o objetivo de desenvolver a autonomia e a independência, através de uma proposta pedagógica que prioriza a relação teórico-prática baseada em

competências, a partir de um currículo que considera os aspectos legais e outras experiências de formação profissional.

Vale a pena ressaltar três aspectos da proposta do Profucionário: a modalidade de oferta a distância; o currículo modular e não puramente disciplinar; e a sua estruturação em módulos elaborados levando em conta três núcleos de formação que se cruzam - Núcleo de Formação pedagógica, Núcleo de Formação Técnica Geral e Específica e Prática Profissional Supervisionada.

A proposta do Profucionário é inovadora e desafiadora, pois utiliza uma modalidade de ensino-aprendizagem diferente da que normalmente estamos acostumados. Aprender a distância exige organização, motivação e reflexão, uma vez que a EaD nos faz repensar a tradição pedagógica em que prevalecia a sala de aula, como ambiente de aprendizagem e a figura presencial do aluno e do professor.

A sala de aula na EaD se configura num ambiente de aprendizagem, sim, com a presença do aluno e do professor/tutor, porém através de um espaço virtual, onde a interatividade entre os sujeitos do processo deve também acontecer.

Os módulos acontecem através de encontros presenciais de 15 em 15 dias, aos sábados, realizados nos Polos Avançados – PA, sob a coordenação e responsabilidade dos tutores presenciais, e a distância, por meio do estudo em sala de aula virtual, no *link*: [ava.ifnmg.edu.br](http://ava.ifnmg.edu.br). Os materiais didáticos dos módulos estão disponíveis tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, quanto na forma impressa, que se constituem a base para o estudo individualizado. Conforme disposto no Caderno de Orientações Gerais do Profucionário (MEC, 2012), o acompanhamento do estudante pelo tutor é feito tanto nos encontros presenciais, quanto a distância, por meio das tecnologias disponíveis.

## **7 EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Historicamente, as discussões sobre evasão escolar têm sido alvo de debates, pesquisas e proposições nos sistemas de ensino. É um tema complexo que não se restringe a uma única dimensão e não possui um único culpado, ocupando espaço de relevância no cenário das políticas públicas educacionais.

A evasão é definida por Favero (2006) como a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. A evasão está relacionada à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma ocorre frequentemente em cursos a distância.

Segundo Rumble (2003), assim como a conclusão de um curso representa uma grande conquista para o acadêmico, o seu abandono é tido como um fracasso, e normalmente as taxas de conclusão são baixas, tendo em vista que muitos alunos não frequentam os cursos com a preocupação de não conseguir cumprir todos os requisitos ou “passar de ano”, o que acarreta ainda mais evasão.

Caracterizada pela saída do estudante de um curso sem concluí-lo com sucesso, ou seja, a interrupção no ciclo de estudos, a evasão tem preocupado as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou privadas, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, humanas, acadêmicas e econômicas, que vão desde a ociosidade de recursos pessoais, além de materiais da instituição de ensino até o fechamento de cursos com muitos alunos evadidos.

A evasão é considerada um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino presencial e o é, também, na EaD, tornando-se cada vez mais constante, e, às vezes, pouco discutida. Buscar alternativas para a sua compreensão e superação requer apreensão desse fenômeno em seus múltiplos aspectos, envolvendo assim as dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural.

Dados provenientes de revisões de literatura sobre a evasão na EaD chamam a atenção para índices preocupantes. Segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), publicado pela ABED em 2008, nos cursos corporativos brasileiros a taxa de evasão ultrapassa 30%.

Na pesquisa do Censo EAD.BR 2013, a evasão de alunos foi apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EaD, sendo que o índice é variável. As instituições indicam que a evasão entre alunos que cursam apenas disciplinas a distância é a menor verificada (10,49%), já entre os cursos regulamentados totalmente a distância é indicada pelas instituições como a mais alta – 19,06% em média (ABED. Censo EAD.BR 2013).

O Censo EAD.BR informa que essa preocupação não é uma novidade e já foi apontada em outras pesquisas, e que dificilmente deixará de ser uma preocupação, já que os alunos de cursos a distância estão expostos a estímulos concorrenciais em suas residências, no trabalho ou em outro ambiente no qual escolham estudar.

No levantamento da ABED de 2013, as principais causas da evasão apontadas pelas instituições são a falta de tempo dos alunos para estudar e participar dos cursos (32,1% das instituições remeteram a essa causa) e o acúmulo de atividade de trabalho (com 21,4% das indicações). Em terceiro lugar aparece a falta de adaptação à metodologia (com 19,6 %). (ABED. Censo EAD.BR 2013).

Para os Anais do EnPED/SIED (2012), as supostas causas quanto à evasão no curso a distância são: o insuficiente domínio técnico do uso do computador (principalmente da *Internet*), falta da tradicional relação face a face entre professores e alunos, dificuldade de expor ideias numa comunicação escrita a distância e a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física. (UFSCAR, 2012).

Estudos de Abbad e Zerbini (2010), Gaioso (2005) e Biazus (2004) indicam que a evasão tem causas endógenas e exógenas. As causas endógenas (internas) estão diretamente ligadas ao aluno quando ele já está na instituição de ensino, e se divide nas categorias requisitos didáticos pedagógicos do curso, motivos institucionais e atitudes comportamentais. As causas exógenas (externas) estão diretamente ligadas ao aluno antes de ingressar no curso, e se divide em: fatores sócio-político-econômicos, vocação pessoal, características individuais e conjunturais. Na visão de Biazus (2004), cada uma das categorias relacionadas às dimensões internas e externas possuem indicadores prováveis da evasão.

Para Moore e Kearsley (2007), as principais causas para a evasão são a insatisfação com o tutor, dificuldade de acesso à Internet, complexidade das atividades, dificuldade de assimilação da cultura inerente à EAD, falha na elaboração do curso, expectativas erradas por parte dos alunos, tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente.

Depreende-se que a evasão escolar é um problema complexo, que se produz por uma série de determinantes, e precisa ser alvo de debates exaustivos, que possam apontar causas e possíveis soluções, em diferentes vertentes.

## 8 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar a evasão dos cursos a distância do Profuncionário, ministrados no Polo Sede de Teófilo Otoni do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, no âmbito da Rede e-Tec Brasil, e para alcançá-lo, adotou-se como estratégia metodológica o estudo de caso, até porque, como exposto, o objeto da pesquisa apresenta um foco específico, que é a evasão dos cursos a distância, de um programa específico, como também o é o Profuncionário.

Visando maior familiaridade com o problema estudado a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórico-metodológica do trabalho, a partir de materiais já publicados, constituídos principalmente de livros, artigos, anais, revistas e materiais disponibilizados na *Internet*, além de análise de exemplos que estimulassem a sua compreensão, seguido da realização de pesquisa documental em documentos internos da instituição pesquisada, que diziam respeito ao objeto de estudo.

Quanto à natureza, a pesquisa desenvolvida classificou-se como pesquisa aplicada, por proporcionar conhecimentos que poderão subsidiar na adoção de medidas preventivas e de contenção da evasão, e serem aplicados na melhoria da oferta dos cursos EaD da Instituição pesquisada.

Quanto aos objetivos, a pesquisa desenvolvida classifica-se como descritiva e exploratória. Exploratória porque o estudo em questão ainda tem escassa produção científica, e, além disso, não se verificou a existência de estudos que abordem a evasão dos cursos do Programa Profuncionário. Descritiva porque buscou conhecer e descrever a realidade presente no campo de pesquisa e as percepções acerca dos motivos que contribuíram para a desistência dos alunos dos cursos.

De acordo com os objetivos de pesquisa estabelecidos no trabalho, foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa quantitativa foi utilizada para identificar o perfil dos alunos evadidos, quantificar os índices de evasão, identificar a ocorrência e medir a frequência e intensidade dos motivos que levaram os alunos a desistirem dos cursos. A pesquisa qualitativa foi usada para analisar os motivos da escolha do curso, sugestões de melhorias, críticas ou reclamações e, também, na análise dos documentos referentes aos cursos investigados.

Para coleta de dados foi realizado um levantamento através da interrogação direta de tutores e coordenadores dos cursos EaD do Polo sede de Teófilo Otoni, bem como com os alunos evadidos, no intuito de identificar os motivos que levaram os alunos do Profucionário a abandonarem os cursos. Utilizou-se para o levantamento de dados, questionários contendo perguntas fechadas e abertas, esta última, visando subsidiar a confirmação dos resultados estatísticos.

A coleta de dados utilizou o método de entrevista estruturada a partir de uma amostragem não probabilística por conveniência, na qual o pesquisador seleciona os membros da população mais acessíveis. Por se tratar de participação voluntária, trabalhou-se com a amostragem disponível para a identificação das tendências.

A pesquisa abrangeu os diferentes grupos de participantes, provenientes dos três cursos investigados, compondo um universo de pesquisa delimitado em 304 alunos evadidos dos cursos do Programa Profucionário ofertados no polo sede de Teófilo Otoni, no período de Junho de 2013 a Junho de 2015. Desses, apenas 102 alunos evadidos (representando uma taxa de retorno de 33,55%) retornaram os questionários compondo, dessa forma, a amostra dessa pesquisa, juntamente com os 04 coordenadores e os tutores presenciais em número de 12 (doze), de cada um dos polos avançados pertencentes ao polo sede.

As respostas obtidas nos processos de entrevistas foram tabuladas, e seus resultados foram sintetizados através de gráficos e tabelas, servindo como base para a análise quantitativa. A abordagem qualitativa foi usada na análise do conteúdo das respostas dos alunos à questão aberta que buscava analisar os motivos que os levaram a escolherem o curso de sua preferência, bem como das questões abertas destinadas a sugestões de melhoria, críticas e reclamações.

## **9 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa documental realizada nos arquivos, registros e relatórios disponibilizados pelos polos avançados, representados pelos municípios de Catuji, Itambacuri, Poté e Teófilo Otoni, vinculados ao polo sede de Teófilo Otoni, identificou um montante de 508 alunos matriculados nos três cursos oferecidos (Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar). Desse total, 304 alunos

abandonaram os cursos, acarretando um índice geral de evasão do pólo de 59,8%. Dos três cursos pesquisados o que apresentou maior índice de evasão foi o de secretaria escolar, seguido pelo curso de multimeios didáticos, e por último o de alimentação escolar. Dos municípios pesquisados, o que apresentou maior índice de evasão foi o de Catuji, em segundo o de Itambacuri, em terceiro Teófilo Otoni, e o que apresentou menor índice foi o de Poté.

O índice geral de evasão apurado pela pesquisa no polo sede de Teófilo Otoni revelou uma taxa superior àquelas registradas na literatura sobre evasão, sendo considerada alta para um programa que é voltado para a formação do profissional da educação, que se supõe já ter uma disciplina maior para os estudos. Esse resultado é preocupante, principalmente se compararmos esse índice com aqueles apurados em outros levantamentos realizados, que indicaram taxas de evasão em torno de 20% a 30%. Além disso, a revisão da literatura indicou que assim como em cursos presenciais as taxas de 10 a 20% de evasão são aceitáveis, porém, são desejáveis índices abaixo de 10%.

A análise das informações coletadas através das questões para identificação dos dados demográficos dos alunos evadidos, tais como: sexo, estado civil, idade, escolaridade e atividade profissional; acusou um perfil de respondentes com predominância de mulheres (mais de 87,1% do total), o que não representa uma novidade, nem mesmo em comparação com os cursos presenciais, e reforça a ideia de “feminização” entre os profissionais da educação, caracterizada pela entrada maciça das mulheres no âmbito profissional da educação escolar, principalmente nas fases iniciais, quase não havendo a presença de homens, tendência que já foi identificada em estudos que englobam a área de educação.

Quanto ao estado civil, 55% dos evadidos são solteiros e 45% casados. O estudo revelou que a faixa etária predominante se encontra entre 26 a 45 anos (68% das indicações). Trata-se de uma faixa etária mais madura- que possui uma ocupação profissional, a grande maioria em atividades profissionais ligadas à educação (educadores não docentes), portanto, pessoas já inseridas no mercado de trabalho, que acumulam experiências cotidianas ricas de práticas profissionais. Assim, presume-se que quando associadas às técnicas vigentes, trarão excelentes contribuições às práticas pedagógicas.

Quanto ao nível de escolaridade, 33% possui ensino superior completo, representando a maioria dos entrevistados. Em segundo lugar aparecem empatados os que possuem ensino médio completo e aqueles que já possuem pós-graduação, ambos com 27,2% das indicações. Verificamos que se trata de um perfil de aluno com boa qualificação profissional, e isso poderia desencadear evasão já que os cursos do programa Profuncionário oferecem formação técnica de nível médio, acarretando certo desinteresse, uma vez que o nível de escolaridade garantido é inferior, ou equivalente, ao nível já conquistado pela maioria dos respondentes. Dessa forma, a titulação obtida com os cursos não possibilitaria nenhum incremento salarial e nem mesmo progressão na carreira. Percebe-se a necessidade de se repensar o Programa, e rediscutir o seu direcionamento e o ganho qualitativo proporcionado, uma vez que ele não está sendo capaz de elevar a escolaridade.

Também ficou claro o desconhecimento ou insuficiência de informações sobre os cursos para a maioria dos entrevistados - 94% afirmou que não conheciam os cursos do Profuncionário antes de se inscreverem. A falta de informações sobre o curso em que ingressou resulta em uma decisão inicial de cursá-lo, na maior parte das vezes, impulsivamente frágil e sem reflexão suficiente, o que pode resultar em falsas expectativas em relação à formação pretendida. Isso pode contribuir para o surgimento de sentimentos de decepção, desmotivação, perda do entusiasmo e frustração, podendo desencadear na evasão. Isso demonstra a necessidade de melhor e maior divulgação do programa junto ao seu público alvo, tanto por parte do governo quanto pelas Instituições envolvidas na oferta do Profuncionário.

Quando perguntados se já tinham feito algum curso a distância antes, mais da metade dos alunos entrevistados afirmaram que nunca tinham feito um curso nessa modalidade, portanto a maioria desconhecia a metodologia dos cursos, na qual o aluno precisa ser mais autônomo e responsável para poder estudar e ser um aluno ativo e participante dentro do processo de ensino aprendizagem. Embora variáveis referentes à questão do estranhamento ou adaptabilidade aos métodos EaD tenham sido pouco valorizadas pelos alunos evadidos, não podemos desconsiderar o ineditismo dos métodos a distância para eles, pois 60% dos alunos evadidos faziam pela primeira vez um curso a distância. O desconhecimento das especificidades da modalidade a distância resultante da falta de experiência e

contato com essa modalidade pode levar a dificuldades em relação ao desempenho acadêmico, pois dificulta a adaptação do aluno à rotina de estudo.

A pesquisa perguntou qual seria o motivo da escolha do curso pelo aluno, e após agrupamento por semelhança, a análise dos depoimentos revelou que a maioria relaciona-se à busca de mais qualificação e/ou aperfeiçoamento profissional, preparo para o exercício da profissão, aquisição de mais e novos conhecimentos, crescimento profissional ou então porque os cursos apresentam afinidade com a área de atuação profissional.

Para analisar os fatores que levaram à evasão, o questionário apresentou uma seção contendo 27 itens (motivos) que buscavam avaliar o “Grau de influência sobre a evasão” e deveriam ser respondidos em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos que variava de 1 (não interferiu), 2 (interferiu pouco), 3 (interferiu parcialmente), 4 (interferiu muito) até 5 (interferiu totalmente). O entrevistado assinalava qual o grau de intensidade/influência com que os motivos considerados foram determinantes para a sua desistência do curso.

Tomando como base a perspectiva apresentada por Biazus (2004), os motivos de evasão foram distribuídos em duas dimensões – endógenas (internas) e exógenas (externas) e posteriormente, agrupados em categorias. As causas endógenas da evasão na EaD estão relacionadas com fatores internos à instituição e ao curso que o aluno está cursando. Estes fatores podem estar ligados a:

- Problemas de atitudes comportamentais: inabilidade dos tutores presenciais; falta de suporte e apoio dos tutores presenciais e/ou dos tutores a distância; orientação insuficiente e falta de apoio da coordenação do pólo e/ou da coordenação do curso, quando solicitadas as informações.
- Motivos institucionais: deficiências na infraestrutura (físicas, didáticas, audiovisuais e tecnológicas); falta de programa de assistência e apoio aos alunos carentes.
- Didático-pedagógicos: matriz curricular inadequada às exigências/interesses do mercado de trabalho; pouca motivação por parte de tutores e professores; desencontro de algumas disciplinas com as reais necessidades e capacidades dos cursistas; linguagem dos módulos incompatível com o nível de escolaridade; inadequação entre os conteúdos das disciplinas.

Levando em consideração o componente Atitude comportamental, verificamos que este não influenciou de forma significativa a evasão, indicando uma relação satisfatória na interação tutor-aluno e coordenação-aluno.

Quanto ao componente, Motivos Institucionais, as deficiências na infraestrutura e a falta de programa de assistência e apoio aos alunos carentes também não interferiram na evasão, sendo que somente uma minoria dos alunos evadidos afirmaram ter influenciado totalmente na desistência do curso. Percebemos que apesar de não ter sido decisivo para a saída da maioria dos alunos, os polos não conseguem atender satisfatoriamente com uma estrutura adequada de laboratórios e acesso à internet, e nem bibliotecas. É preciso investir na melhoria da infraestrutura e das condições de oferta disponibilizadas nos polos.

Quanto aos requisitos didático-pedagógicos, a maioria dos entrevistados não considerou como determinantes para a evasão, portanto, conclui-se que não foram identificados problemas crônicos com os cursos em relação ao desenho dos módulos, matriz curricular, projeto político pedagógico, ou falta de acompanhamento do professor/tutor, bem como também não houve sinalizações de insatisfação com o polo e a IES com as razões de evasão.

As causas exógenas da evasão na EaD segundo Biazus (2004) estão ligadas a problemas sócio-político-econômicos, vocação pessoal, características individuais e conjunturais. Estes fatores podem estar ligados a:

- Aspectos Conjunturais: mudança de residência/domicílio, pressões familiares, dificuldade de transporte para frequência aos encontros presenciais e plantões.
- Características Individuais: não atendimento das expectativas; problemas de saúde; dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos de informática; dificuldades de adaptação à metodologia EaD; vocação pessoal; desconhecimento prévio a respeito do curso; mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional.
- Fatores Sócio-Político-Econômicos: carga horária de trabalho intensa; sobrecarga e acúmulo de atividades no trabalho; falta de tempo para estudar, fazer as atividades e participar do curso; falta de apoio e incentivo da Organização onde trabalha; dificuldade em conciliar encontros presenciais com os sábados letivos do Calendário Escolar; dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso.

Quanto às características conjunturais, poucos estudantes tiveram problemas relacionados à mudança de residência/domicílio, mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional, pressões familiares ou dificuldades de transporte para frequência aos encontros presenciais e plantões. Quanto às características individuais, poucos estudantes apresentaram problemas de saúde e uma minoria afirmou ter dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos de informática. Na avaliação do grau de intensidade com que o não atendimento das expectativas interferiu na decisão dos alunos estudantes de abandonar o curso, verificou-se que para 68,6% dos entrevistados significa que não interferiu. Quanto ao componente vocação pessoal, 78,4% dos entrevistados declararam que o desconhecimento prévio do curso não interferiu na sua desistência. Isto posto, pode-se inferir que esses fatores não foram determinantes para a evasão dos cursos.

A pesquisa revelou que a falta de apoio e incentivo da organização onde trabalha não foi preponderante para a evasão dos cursos pesquisados. Dentre os entrevistados, 11,8% afirmaram que as dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso interferiram totalmente na sua decisão de abandonar o curso e 57,8% afirmaram que esse motivo não interferiu na sua desistência.

Ficou evidenciado neste estudo que o maior problema com a evasão nos cursos do Programa Profucionário está relacionado às causas exógenas. Segundo a percepção dos evadidos, os componentes sócio-político-econômicos se mostraram os maiores causadores da evasão nos cursos Profucionário do Polo sede de Teófilo Otoni. Reunidos nesse grupo se encontram os motivos que obtiveram o maior número de indicações dos estudantes de que interferiram totalmente na evasão dos cursos pesquisados. Segundo os entrevistados, destacam-se como os principais motivos: em 1º lugar a falta de tempo para estudar, fazer as atividades e participar do curso; em 2º lugar a sobrecarga e acúmulo de atividades no trabalho; em 3º lugar a carga horária de trabalho intensa; e em 4º lugar a dificuldade em conciliar encontros presenciais com os sábados letivos do calendário escolar. O quinto lugar ficou por conta de um empate entre as dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso e as deficiências na infraestrutura.

São muitos os relatos de alunos evadidos e casos encontrados na literatura que confirmam o problema de tempo, como uma das causas de não terem

prosseguido no curso. Os alunos, após disponibilizarem muito tempo no trabalho, para a família e/ou em outras atividades, chegam na maioria das vezes cansados e exaustos, não disponibilizando mais tempo para os estudos. Essas atividades concorrentes nos roubam minutos do dia, resultam em ausências, atrasos na participação das atividades colaborativas, dificuldade no uso das ferramentas de comunicação, desestímulo frente à rotina do curso, perda de energia entre outros. Além disso, a sobrecarga traz como consequências o cansaço físico e mental, irritação, nervosismo, tensão, estresse, insônia e por fim, a queda na produtividade.

A pesquisa realizada entrevistou também os 12 tutores presenciais e os 04 coordenadores dos polos avançados vinculados ao polo sede de Teófilo Otoni, já que os mesmos representam o elo na relação professor, curso e aluno, e estabelecem a ligação da instituição com os polos de apoio presencial.

Na percepção dos tutores presenciais e coordenadores do polo sede de Teófilo Otoni, nem os componentes atitude comportamental, nem os motivos Institucionais e nem mesmo os requisitos didático-pedagógicos, foram apontados como motivos preponderantes para a evasão nos cursos pesquisados. Segundo a opinião dos tutores e coordenadores, nenhum desses indicadores interferiu totalmente ou muito; para a maioria não interferiu ou interferiu pouco.

A pesquisa revelou que também na perspectiva dos tutores e coordenadores, as causas exógenas se mostraram as grandes responsáveis pela evasão dos cursos Profuncionário do Polo sede de Teófilo Otoni. Reunidos nesse grupo se encontram os motivos que obtiveram o maior número de indicações dos tutores e coordenadores de que interferiram totalmente ou muito na evasão dos cursos pesquisados. Dentre as categorias consideradas motivadoras da evasão, os problemas sócio-político-econômicos foram revelados os maiores causadores da evasão discente, também na opinião dos coordenadores e dos tutores. Aparecem como fatores preponderantes: a falta de tempo para estudar, fazer as atividades e participar do curso, a sobrecarga e o acúmulo de atividades no trabalho e a carga horária de trabalho intensa.

## **10 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do presente estudo observou-se que EaD abre os caminhos de acesso e expansão para o Ensino Técnico e Superior no Brasil, abrangendo assim, uma camada da população que em outras épocas, por uma série de fatores, encontrava barreiras de acesso a esse nível de ensino. É justamente nesse aspecto, que se pode justificar a crescente expansão da educação a distância em nosso país.

É evidente o aumento da oferta de cursos EaD, como também o crescimento da quantidade de alunos ingressantes, porém, um fator a se destacar nessa trajetória é a evasão escolar, uma vez que não é interessante que se tenha somente um grande número de ingressantes e sim uma taxa satisfatória de concluintes.

Após a pesquisa realizada foi possível determinar o perfil e as tendências de comportamento do universo pesquisado, e identificar os principais fatores determinantes da evasão nos cursos EaD oferecidos. A pesquisa revelou um perfil de aluno maduro e trabalhador, com predominância de mulheres, com boa qualificação. As principais causas da evasão dos cursos Profucionário pesquisados estão ligadas a aspectos exógenos, dentre os quais prevalecem: a falta de tempo dos alunos para estudar, fazer as atividades e participar do curso; a sobrecarga e acúmulo de atividades no trabalho; carga horária de trabalho intensa; dificuldade em conciliar encontros presenciais com os sábados letivos do calendário escolar e dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso.

A implantação dos Cursos Técnicos na modalidade à distância configura-se como um instrumento precioso para o contexto da realidade socioeconômica do país e da região de abrangência do IFNMG, expandindo o ensino na área técnica e tecnológica em menor espaço de tempo e com qualidade, criando assim, uma nova sistemática de ação, fundamentada no atendimento das necessidades da comunidade para a melhoria da qualidade de vida da sua população.

Muito embora pesquisas dessa natureza não possam ter seus resultados generalizados, não podemos desconsiderar que, em menor escala, elas possam contribuir para o aumento do conhecimento na área. Espera-se que os resultados aferidos com este trabalho possam fornecer importantes subsídios para nortear futuras ações educacionais conduzidas pela instituição pesquisada, contribuindo para a redução dos índices de evasão e melhoria da oferta dos cursos na modalidade a distância ofertados pelo Instituto.

## Referências

ABBAD, Gardênia da S.; ZERBINI, Thais; SOUZA, Daniela B.L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. Estudos de psicologia. **SciELO**. Natal, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000300009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 04 ago. 2015.

ABED. **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – AbraEAD 2008**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <[http://www.abraead.com.br/anuario/anuario\\_2008.pdf](http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Censo EAD.BR 2010**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo/SP, 2010. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo EAD.BR 2011**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo EAD.BR 2013**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba; Ibpex, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação - MEC. **REDE e-Tec Brasil**, 2007. Disponível em: <<http://redeetec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de Jul. 2014.

\_\_\_\_\_. SETEC. Rede e-Tec Brasil. **Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação**: Caderno de Orientações Gerais. 4. ed. Cuiabá: UFMT, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BLAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87138>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Presidência da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 25 maio 2015.

CEOLIN, Adriano. Pronatec causa saia-justa entre os ministérios. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 set. 2015.

CRUZ, Valdo; FOREQUE, Flávia. Programa 'Ciência sem fronteiras' será congelado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 set. 2015.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: eis a questão! - um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância, no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14846/000669958.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

HAUBERT, Mariana. Para presidente da CNI, cortes no Sistema S causarão o fim das escolas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 set. 2015.

HIPOLITO, Oscar. Educação a distância: uma nova realidade. **Estadão**, 2012. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-a-distancia-uma-nova-realidade,880620>>. Acesso em: 25 maio 2015.

IFNMG. **Projeto básico de implantação de cursos no âmbito da rede e-Tec Brasil no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Montes Claros. Jan. 2013.

LOYOLLA, Waldomiro; PRATES, Maurício. Educação a distância mediada por computadores (EDMC) - uma proposta pedagógica. Campinas. **Revista de Educação PUC**, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/422/402>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p. 59-84, jul. / dez. 2015.

MATTAR, João; MAIA, Carmem. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança - políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância**. São Paulo: Loyola, 1999.

NISKIER, Arnaldo. Um tiro no Sistema S. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 out. 2015.

NUNES, I. Barros. Noções de Educação a Distância. **Revista Educação a Distância**. Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, 1994. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EAD/NO\\_COESEAD.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NO_COESEAD.PDF)>. Acesso em: 20 maio 2015.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papyrus, 2003.

PALHARES, Isabela. Cursos federais a distância sofrem com corte de verbas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 ago. 2015.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB/Unesco, 2003.

UFSCAR. Educação a distância e a evasão: estudo de caso da realidade no polo UAB de Franca. SIED/EnPED, 2012. **Anais...**, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/93-901-1-ED.pdf>>. Acesso em: 12 Jul. 2014.

SISTEMA S é estrutura educacional mantida pela indústria, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 7 out. 2015.

# PROPOSTA E APLICAÇÃO DE PLANO DE AÇÃO PARA GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS, EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA ZONA SUDESTE DE TERESINA (PI)<sup>1</sup>

## **PROPOSAL AND ACTION PLAN APPLICATION FOR SOLID WASTE MANAGEMENT IN A STATE SCHOOL OF SOUTHEAST ZONE OF TERESINA (PI)**

Francileide Maria Sousa da Silva

### **Minicurrículo**

Licenciada em Ciências Biológicas pelo PARFOR/UFPI. Docente do Instituto Federal do Piauí / *Campus* Teresina Central. Atualmente, é professora da rede pública estadual do Piauí.  
E-mail: francileidemss@hotmail.com

Francílio de Amorim dos Santos

### **Minicurrículo**

Licenciado em Ciências Biológicas pelo IFPI. Licenciado em Geografia pela UESPI. Mestre em Geografia pela UFPI. Doutorando em Geografia pela UECE. Tem experiência em Geociências com ênfase nos seguintes temas: Desertificação, Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto, Bacias Hidrográficas.  
E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br

## **RESUMO**

O presente trabalho visou propor um plano de ação para gestão de resíduos sólidos numa escola estadual na zona Sudeste de Teresina-PI, em busca de soluções para o problema do lixo, através da conscientização da comunidade escolar. Nesse contexto, o referido plano constou de seis pontos: ações, executores, metodologia, objetivos, valor gasto e período. Sendo, portanto, necessário orientar os alunos sobre a urgente necessidade de preservação da natureza, abordando impactos ambientais negativos pelo descarte final inadequado de resíduos. Muitos desses resíduos sólidos são compostos de materiais recicláveis e podem retornar a cadeia de produção, gerando renda para trabalhadores e lucro para empresas. Para tanto, realizou-se levantamento e caracterização dos resíduos sólidos produzidos na escola e campanhas educativas. O estudo mostrou que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, propostas no plano de ação para a gestão dos resíduos sólidos, contribuíram para a melhoria da conservação do meio ambiente, através da sensibilização da comunidade escolar sobre a problemática do lixo. Porém, os desafios ainda são muitos, a educação é um processo contínuo e permanente, que deve utilizar-se de diversos métodos voltados à aprendizagem, tendo como proposta um futuro ambientalmente sustentável, através do descarte adequado do lixo.

---

<sup>1</sup>Artigo elaborado no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas, pelo Instituto Federal de Educação do Piauí / *Campus* Teresina Central.

**Palavras-Chave:** Lixo. Instituição de Ensino. Educação Ambiental. Planejamento.

## **ABSTRACT**

This present paper aimed to suggest an action plan for management of solid residues at public school in the southeast area of Teresina, searching for solutions to the issue of rubbish, through awareness by the school community. In this context, this plan consisted of five steps: actions, executors, methodology, objectives, expenses and period of time. Therefore, being necessary to direct students on the urgent need of nature preservation, approaching the negative environmental impacts caused by the inadequate final discard of residues. Many of these solid residues are composed by recyclable materials and can return to a chain of production, providing income for workers and profits for companies. Thus, one conducted a survey and a characterization of solid residues produced at school and educational campaigns. The study showed the activities developed in the school environment, suggested by the action plan for management of solid residues, contributed for an improvement in the conservation of the environment, through the touch in the school community on the rubbish matter. Nevertheless, the challenges are still a lot, education is a continuous and permanent process, which must have several methods directed to learning, having as proposal an environmentally sustainable future, by the right disposal of rubbish.

**Keywords:** Rubbish. Institution of Teaching. Environmental Education. Planning.

## **1 INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento de práticas relacionadas à Educação Ambiental (EA) torna-se sumamente importante, posto que comportamentos ambientalmente corretos precisam ser assimilados. Desse modo, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis que tenham visão integrada do mundo, compreensão dos fenômenos naturais e das ações humanas, assim como as consequências para sua espécie e os demais seres vivos e o ambiente.

Os impactos ambientais negativos causados pelo aumento da produção e destino inadequado do lixo envolvem questões sociais, econômicas, políticas, ambientais e de saúde. Portanto, o consumismo associado ao forte preconceito em relação aos objetos usados por outras pessoas, tais como: roupas, livros, brinquedos, dentre outros, que desvaloriza o que pode ser reaproveitado, reutilizado ou reciclado, contribui para o aumento da produção de resíduos sólidos.

A escola não pode ficar alheia a essa realidade. Porém, é imprescindível que o educador “[...] trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.85-99, jul. / dez. 2015.

se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela” (GUIMARÃES, 1995, p. 43).

Como educador é essencial ensinar a conservar o ambiente escolar. Porém, deve-se buscar superar tal fato, visando ensinar qual a finalidade da conservação ambiental, proporcionando aos discentes uma reflexão a respeito dos impactos ambientais negativos e criar estratégias para desenvolver um ambiente sustentável.

Os alunos do Ensino Fundamental na escola da zona Sudeste de Teresina-PI apresentaram dificuldades em manter um ambiente escolar saudável. Logo, surgiu a necessidade de usar métodos mais atrativos que facilitassem a aprendizagem e desenvolvesse nos educandos o gosto pela conservação do meio ambiente. A partir desse problema, surgiu o questionamento: que métodos podiam ser aplicados aos alunos, de forma a contribuir de maneira eficaz para o bom desenvolvimento no processo de gestão de resíduos sólidos e conservação do meio ambiente?

O objetivo do presente estudo foi propor um plano de ação para gestão de resíduos sólidos numa escola estadual na zona Sudeste de Teresina, em busca de soluções para o problema do lixo, através da sensibilização da comunidade escolar. Além de refletir sobre a quantidade de resíduos sólidos; identificar os resíduos sólidos produzidos na escola e sensibilizar a comunidade escolar sobre o problema dos resíduos sólidos produzidos.

O trabalho foi desenvolvido almejando a participação dos alunos a partir dos seguintes procedimentos: levantamento e caracterização dos resíduos sólidos produzidos na escola, elaboração do plano de ação para gestão dos resíduos, desenvolvimento de campanhas educativas que visem à sensibilização da comunidade sobre a problemática dos resíduos do ambiente, dentre outros.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A população humana ultrapassa os seis bilhões de habitantes e de uma forma ou de outra as suas atividades modificam o ambiente. Nos dias atuais, a humanidade se vê diante de grandes desafios, que devem ser enfrentados de forma consciente para o desenvolvimento de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Um desses desafios mais urgentes é lidar com o problema dos resíduos sólidos, que demanda criação de alternativas menos nocivas ao ambiente.

Os consumidores também são responsáveis pelo destino adequado dos resíduos sólidos. Dessa forma, resíduo sólido ou lixo pode ser compreendido como “[...] qualquer material considerado inútil, supérfluo, sem valor, gerado pela atividade humana e pelo fato de assim ser, necessita de eliminação”, isto é, qualquer material cujo proprietário elimina é considerado resíduo sólido (MATOS, 2009, p.4).

A grande quantidade de resíduos sólidos produzidos diariamente é um problema ambiental que afeta todo o planeta. Pois com o passar dos anos, a população humana vem crescendo e como consequência também o aumento do consumo de bens materiais. Nesse sentido, para manter esse aumento há necessidade de extrair e transformar quantidades cada vez maiores de recursos naturais, resultando em intensificação das agressões ao ambiente.

Destaca-se que em 2012, foram coletadas, no Brasil, 64 milhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos, estimado com base em dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS), publicado em 2014, sob a coordenação do Ministério das Cidades.

Nesse contexto, insere-se a Lei nº 12.305/2010, que institui a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS), que tratou de problemas ambientais resultantes do excesso de lixo urbano, destinação final e do tratamento adequado dos mesmos. Essa lei é de fundamental importância para a aplicação do gerenciamento de resíduos sólidos dentro de um município (BRASIL, 2010).

De acordo com a PNRS, resíduo sólido é todo o material, bem, substância ou objeto descartado (sólido ou não) resultante de atividades humanas em sociedade. É importante ressaltar que resíduos industriais podem ser reutilizados, reciclados ou reaproveitados dentro do processo produtivo não são considerados resíduos sólidos perante a Lei, de acordo com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP, 2012).

Conforme Matos (2009, p.5) “os tipos de resíduos sólidos gerados no mundo são: doméstico, comercial, público, hospitalar, industrial, radioativo, dentre outros.” Conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em

2012 cerca de 20% dos resíduos sólidos coletado no Brasil foram jogados em lixões a céu aberto. Esses lixões contaminam o solo sobre o qual se localizam e poluem os lençóis freáticos.

Dessa maneira, surgem diversas técnicas de tratamento do lixo urbano. A opção por uma ou pela combinação de duas ou mais delas vai depender da composição do lixo e da política desenvolvida pelas autoridades sanitárias de cada região. O Quadro 1 aponta/mostra as principais técnicas:

**Quadro 1 - Principais técnicas para descarte do lixo**

<b>Tipos</b>	<b>Características</b>
<b>Lixão</b>	O lixo é depositado em terreno a céu aberto, sem medidas de proteção ao meio ambiente ou à saúde pública. O método favorece a proliferação de animais transmissores de doenças, além da poluição do solo e dos lençóis freáticos pelo chorume.
<b>Aterro sanitário</b>	O lixo é colocado no solo, em valas, forradas com lonas plásticas, compactado várias vezes por um trator e recoberto por uma camada de terra, para evitar a proliferação de animais transmissores de doenças. O chorume é coletado e tratado para evitar a contaminação de lençóis freáticos.
<b>Incineração</b>	A queima e temperatura acima de 900°C é uma das maneiras de tratar alguns resíduos urbanos, como o lixo hospitalar, alimentos estragados e remédios vencidos. O método reduz o volume dos resíduos destinados aos aterros, mas produz cinzas tóxicas que devem ser depositadas em aterros especiais.
<b>Compostagem</b>	Método em que materiais orgânicos são armazenados em determinados locais, passando pela ação decompositora de microrganismos e geram um composto, que pode ser misturado a terra e usado como adubo. A compostagem diminui o volume dos resíduos destinado a aterros sanitários.

Fonte: Adaptado de Paulino (2012, p.480).

Os resíduos sólidos produzidos nas cidades, não deixam de existir magicamente quando jogados no lixo. São constituídos de materiais orgânicos, materiais não biodegradáveis ou de degradação lenta.

O tempo de decomposição de um material na natureza depende de vários fatores ambientais, tais como a umidade e o calor. Materiais orgânicos, como restos de alimentos, são naturalmente decompostos por bactérias e fungos. Já materiais inorgânicos, como vidro e latas

de aço, não são decompostos por seres vivos. Eles se degradam lentamente pela ação de certos agentes químicos (BARROS; PAULINO, 2012, p. 236).

A Política Nacional de Resíduos Sólidos prevê metas importantes tais como: o fechamento dos lixões até 2014 destinar apenas rejeitos para os aterros sanitários; implantar a logística reversa, entre outras medidas que instituem a PNRS, elaborada para permitir o avanço necessário ao país no enfrentamento dos principais problemas ambientais, sociais e econômicos decorrentes do manejo inadequado do lixo (BRASIL, 2010).

De acordo com Scarlato e Pontin (1992, p.57), “a reciclagem é considerada a [solução] mais adequada, por razões ecológicas e também econômicas: diminui os acúmulos de detritos na natureza, e a reutilização dos materiais poupa, em certa medida, os recursos naturais não renováveis”. Assim, adotar a reciclagem significa assumir um novo comportamento diante do ambiente, conservando-o o máximo possível. Além de reduzir os resíduos urbanos, permite o prolongamento da vida útil de aterros e a geração de empregos para catadores.

Ressalta-se, ainda, que a reciclagem de uma tonelada de papel representa a não derrubada de vinte árvores, enquanto que a reciclagem de uma tonelada de metal significa a economia de cinco toneladas de bauxita (OLIVEIRA; CARVALHO, 2004). Dessa forma, consta-se que a criação de estratégias para reciclagem e/ou reutilização reduzem a pressão sobre os recursos naturais, advindas da extração realizadas pelos diversos ramos industriais.

Nesse viés, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) buscando promover ações educativas para sensibilização da população frente aos problemas ambientais estabeleceu, através da resolução N° 275, um código de cores para os diferentes tipos de lixo, a ser adotado na identificação de coletores, transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva. Tal iniciativa pública objetiva incentivar, facilitar e expandir a reciclagem no país (BRASIL, 2001).

A escola corresponde ao melhor ambiente para implementar a consciência de que o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. Para isso, é fundamental que,

mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos ambientalmente corretos serão aprendidos na prática cotidiana da escola, tais como gestos de solidariedade e hábitos de higiene dos diversos ambientes (BRASIL, 2000).

O trabalho com o tema Meio Ambiente deve ser desenvolvido visando-se proporcionar aos alunos uma diversidade de experiências e ensinar-lhes formas de participação, para que possam ampliar a consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente e assumirem de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados a sua proteção e melhoria, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 2000, p.47).

A educação ambiental na gestão dos resíduos sólidos é parte integrante da Política Nacional de Resíduos Sólidos e tem como objetivo o aprimoramento do conhecimento, dos valores, dos comportamentos e do estilo de vida relacionados com a gestão e o gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, é cada vez mais urgente educar a população a cerca da problemática da grande quantidade de resíduos produzidos cotidianamente. Porém, para isso, os poderes públicos juntamente com a sociedade civil terão que unir esforços para resolver a problemática, não só por meio da reciclagem, mas também reforçar as ações educativas e campanhas de conscientização para incentivar as pessoas a desperdiçar menos e assim, produzir menor quantidade de resíduos sólidos.

### **3 METODOLOGIA**

O caminho metodológico percorrido no esclarecimento do problema investigado proporcionou oportunidades para que o aluno vivenciasse a realidade do ambiente no qual está inserido, objetivando a reflexão de atitudes atuais como jogar resíduos sólidos em lugares inadequados. A pesquisa foi de natureza quantitativa e descritiva com base em estudo de caso.

Os procedimentos metodológicos foram divididos em quatro etapas: análise da situação das dependências da escola e aplicação de questionários aos alunos,

visando melhor compreender a forma como ocorre o descarte do lixo, posteriormente houve compartilhamento dos dados obtidos com a equipe escolar, envolvimento dos alunos e execução do plano de ação. A estratégia contribuiu para a discussão e o envolvimento de todos com o problema dos resíduos nas dependências da escola, auxiliando a discussão do que poderia ser feito para melhoria do ambiente escolar. A equipe acrescentou novas sugestões e contribuiu para a definição das ações a serem executadas.

O trabalho foi realizado na escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual, Unidade Escolar Melvin Jones (UEMJ), com 45 alunos do 6º ano. A UEMJ está localizada na zona urbana do município de Teresina, no bairro São João. A supracitada escola funciona nos três turnos, distribuídos da seguinte forma: manhã, fundamental menor (1º ao 5º ano); tarde, fundamental maior (6º ao 9º ano); e à noite EJA (4ª à 7ª etapa). Atualmente, possui aproximadamente 640 alunos nos três turnos, de idade que variam entre 6 a 70 anos. A instituição tem atualmente 39 professores distribuídos nos três turnos.

A análise da situação da escola constou de uma visita às salas de aula, refeitório, banheiros, corredores, pátio, biblioteca. A observação proporcionou meios para a identificação das condições das dependências da escola para iniciar um plano de ação a ser apresentado à equipe. Foram tiradas algumas fotos para utilizá-las nas reuniões a serem realizadas posteriormente.

Os dados obtidos através da observação da situação da escola foram compartilhados com a equipe escolar, cujo objetivo foi realizar um momento de mobilização em prol do trabalho coletivo. Em reunião com toda equipe escolar, apresentou-se a pesquisa realizada no trabalho de campo, as fotos e o esboço com sugestões para o plano de ação. A participação dos alunos e da comunidade escolar foi muito importante, tendo em vista que a manutenção de áreas externas como entorno da escola, dependerá do respeito e do reconhecimento da comunidade.

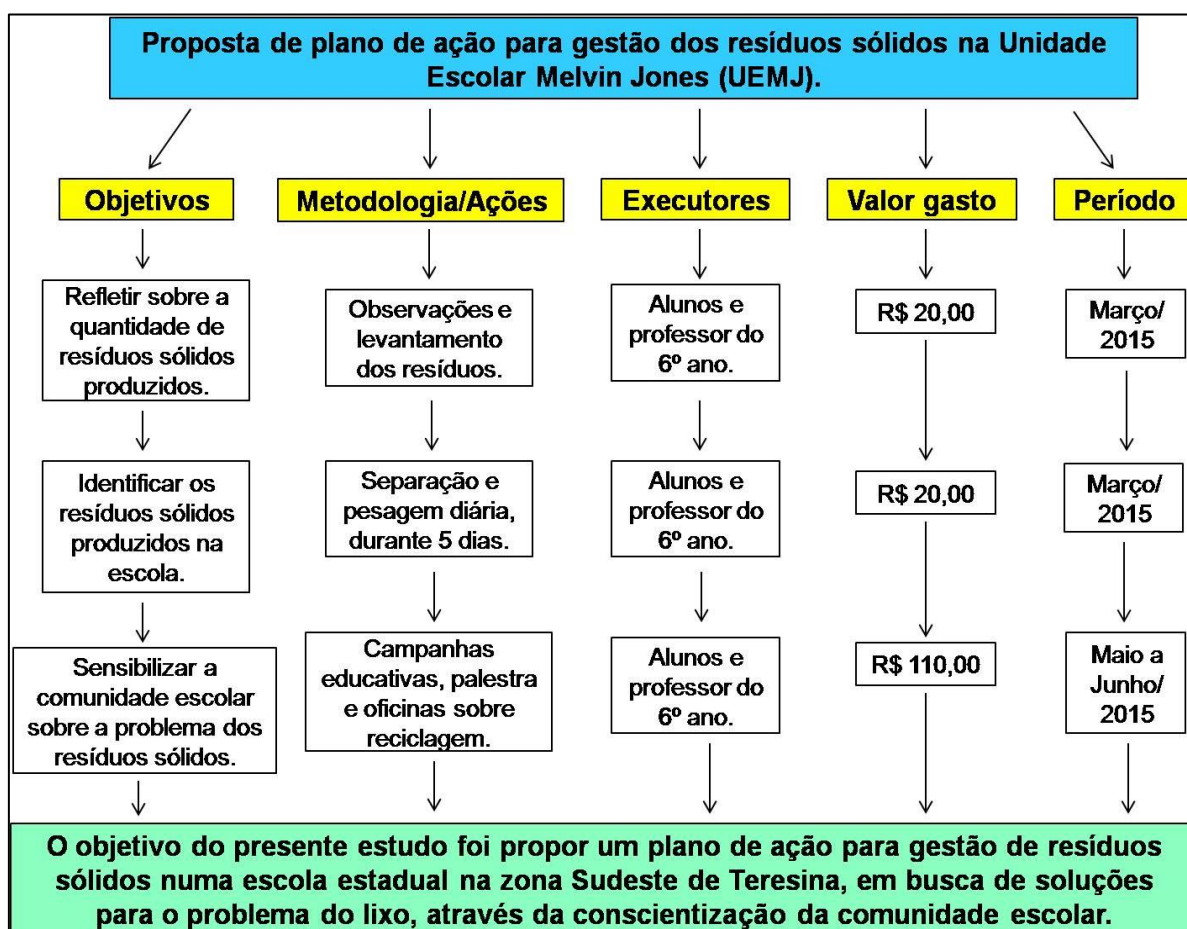
A execução do plano de ação propôs um sistema de gestão de resíduos sólidos, através da seleção de ações mais representativas como mostra a Figura 1. Nesse sentido, buscou-se despertar na comunidade escolar hábitos de conservação do meio ambiente e conseqüente melhoria na qualidade de vida, pois sua

participação nas atividades dentro da escola foi e é de fundamental importância para que na prática possamos contextualizar o que foi apreendido.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com observação e análise da situação das dependências da escola, os resultados da pesquisa indicaram que os alunos não demonstram preocupação em relação à produção de resíduos sólidos e a conservação do meio ambiente. Desse modo, os discentes devem refletir acerca de seu comportamento em relação ao destino (in)adequado do lixo. A análise das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa mostra que a maioria dos alunos não está preocupada com a problemática dos resíduos sólidos (Quadro 2).

**Figura 1 – Diagrama do Plano de ação proposto para gestão dos resíduos sólidos na Unidade Escolar Melvin Jones (UEMJ)**



Assim, dos 45 alunos pesquisados, 67% não se preocupam com a quantidade de lixo que produzem, por conta disso, 66% não procuram realizar atitudes que colaborem para reduzir o volume de lixo (Quadro 02). Essa é uma realidade que mostra a falta de colaboração para a manutenção da qualidade do meio ambiente.

**Quadro 2 - Visão dos alunos sobre a preocupação com a problemática dos resíduos sólidos**

Perguntas	Respostas	
	Sim	Não
Você se preocupa com a quantidade de lixo que produz diariamente?	33%	67%
Você se preocupa com os problemas causados pelo lixo?	14%	86%
Você procura realizar atitudes que colaboram para reduzir o volume de lixo que produz?	34%	66%

Fonte: Pesquisa direta. Silva (Org.), 2015.

Outro ponto de análise foi a preocupação com os problemas causados pelo lixo. Nem mesmo o fato de a escola pesquisada situar-se em uma área sujeita a enchentes, proporciona preocupação com a redução do lixo produzido.

O compartilhamento da pesquisa com a equipe escolar, para unir esforços entre professor e alunos, foi muito proveitoso, pois possibilitou maior integração entre o grupo; desenvolveu uma posição crítica e reflexiva a respeito dos resíduos sólidos, que buscou mudanças de atitudes e criação de um novo estilo de relacionamento com o meio ambiente.

Com levantamento realizado sobre os resíduos sólidos, que durante cinco dias, foi pesado e separado (Figuras 2 e 3). Constatou-se que há produção de diferentes tipos de lixo, dentre eles o papel (9 kg), plástico (4 kg), vidro (500 g) e restos de alimentos (6 kg).

**Figura 2 - Fotografia da separação dos resíduos sólidos**



Fonte: Pesquisa direta. Silva (Org.), 2015.

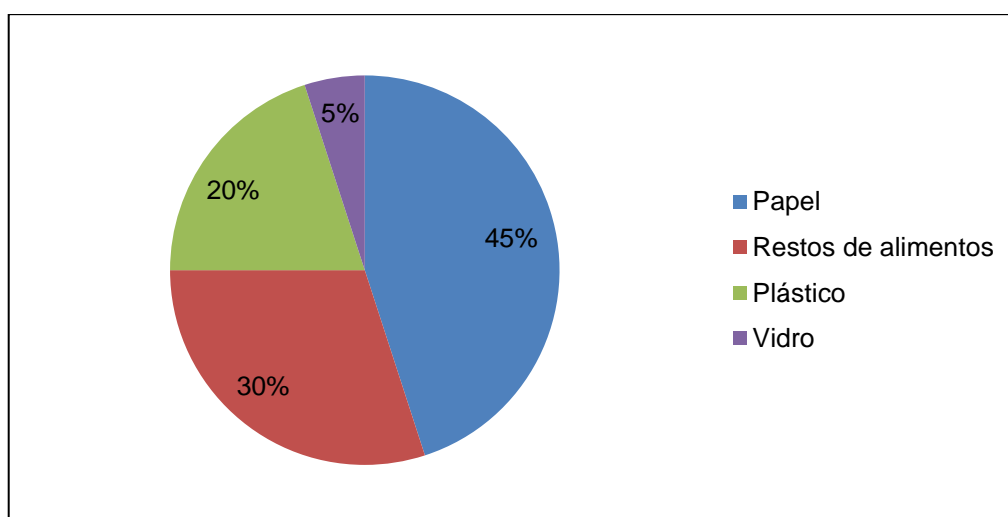
**Figura 3 - Fotografia da pesagem dos resíduos sólidos**



Fonte: Pesquisa direta. Silva (Org.), 2015.

A partir do registro de pesagem dos componentes do lixo, obteve-se o Gráfico 1, que descreve o percentual referente ao peso de cada componente físico do lixo. Os dados obtidos revelam que 45% dos resíduos sólidos produzidos no ambiente pesquisado é papel, 30% são restos de alimentos e 20% é plástico. Nota-se que a maioria dos componentes presentes no lixo da escola são recicláveis.

**Gráfico 1 - Percentual referente ao peso de cada componente do lixo**



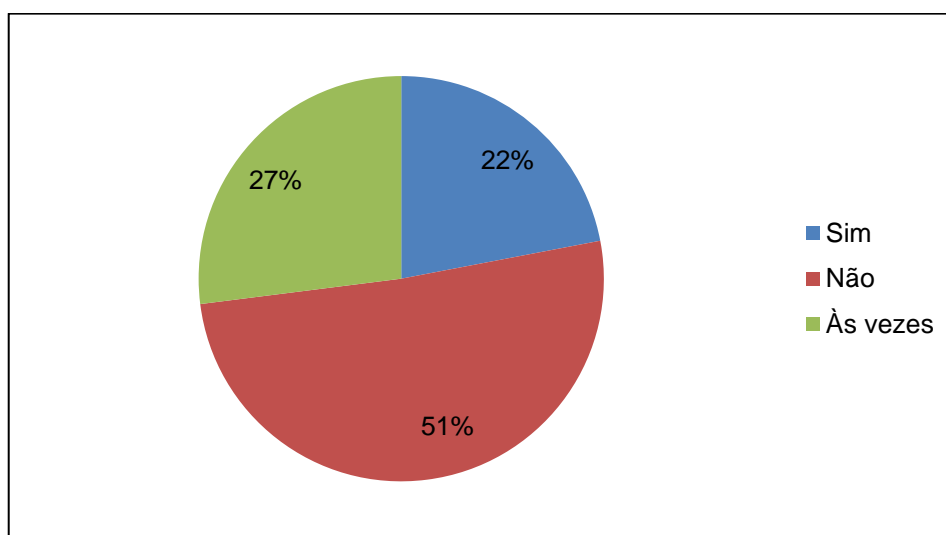
Fonte: Pesquisa direta. Silva (Org.), 2015.

De acordo com Rouquayrol e Almeida Filho (1999, p. 426), “a reciclagem consiste em submeter produtos existentes no lixo a processos de transformação, de forma a gerar um novo produto”. Assim, a reciclagem, além de reduzir o acúmulo de resíduos sólidos, permite o prolongamento de vida útil dos materiais.

Nessa perspectiva, quando questionados sobre a importância do processo de coleta seletiva, percebeu-se que os estudantes demonstraram conhecimento e facilidade para diferenciar os materiais recicláveis dos não recicláveis. Ao serem questionados se põe em prática esse conhecimento que possuem, utilizando lixeiras adequadas para o descarte do lixo ou se a cidade onde moram tem coleta seletiva e se separam o lixo em recipientes diferentes, os recicláveis dos não recicláveis, o resultado foi negativo, ou seja, a maioria não se preocupa com o descarte final do lixo, pois 51% afirmou não separar o lixo (Gráfico 2).

Diante dos resultados citados acima, realizou-se uma oficina de reciclagem, como mostra a Figura 4, em que foram produzidas cento e seis lembrancinhas com garrafas pet, para doar aos alunos do turno da manhã, em comemoração a Festa da Páscoa. O desenvolvimento da atividade gerou grande satisfação nos alunos, além de ter demonstrado a importância da coleta seletiva para a reciclagem. Através da atividade, também, foi possível realizar um gesto de solidariedade, mostrando que aquilo que é lixo, quando reciclado, pode resultar em objetos úteis.

**Gráfico 2 - Descarte do lixo em lixeiras adequadas**



Fonte: Pesquisa direta. Silva (Org.), 2015.

**Figura 4 – Fotografia mostrando a oficina de reciclagem.**



Fonte: Pesquisa direta. Silva (Org.), 2015.

Para Besen (2008, p.161) “a coleta seletiva possibilita o reuso, a reciclagem, economia de matérias primas, energia e recursos naturais.” E isso consiste numa das etapas mais importantes para a gestão dos resíduos sólidos e contribui com a sustentabilidade ambiental, econômica e social. O manejo ambientalmente saudável dos resíduos é abordado no Capítulo 21 da Agenda 21 e considerado uma das questões mais importantes para a manutenção da qualidade do meio ambiente.

## **5 CONCLUSÃO**

A execução das atividades propostas através do plano de ação para a gestão dos resíduos sólidos apontou significativa contribuição para a melhoria da conservação do meio ambiente escolar na UEMJ, vista que promoveu uma sensibilização da comunidade escolar sobre a problemática dos resíduos sólidos.

Nesse sentido, afirma-se que a metodologia utilizada nessa pesquisa pode ser executada em outras instituições de ensino, promovendo mudanças e colocando em prática princípios propostos na educação ambiental, na perspectiva de prevenção e redução dos resíduos sólidos. Então, a proposta possibilita a criação de um futuro ambientalmente sustentável, através do descarte adequado do lixo.

Por outro lado, os desafios ainda são muitos para a problemática dos resíduos sólidos e para melhorar o meio ambiente e, conseqüentemente, a

qualidade de vida das pessoas, faz-se necessário que a população, os governos, as instituições públicas e privadas reconheçam que se devem buscar soluções urgentes para a problemática do acúmulo de resíduos sólidos ou destinação adequada dos mesmos.

Espera-se com a realização deste trabalho que a escola possa desenvolver outras atividades voltadas à problemática dos resíduos sólidos, estimulando o desenvolvimento de uma maior conscientização ambiental no alunado ou na comunidade escolar criando um novo tipo de relacionamento do ser humano com o ambiente. Assim, a educação ambiental passa a ser um processo contínuo e permanente.

## Referências

- BARROS, C.; PAULINO, W. R. **Meio ambiente**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- BESEN, G. R. R. **Indicadores de sustentabilidade para programas municipais de coletas seletivas**: métodos e técnicas de avaliação. 2008. p.159-174.
- BRASIL. Lei nº 12.305, de 20 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da união**, Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Resolução N° 275 de 25 de abril de 2001. **Diário Oficial da união**, Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Departamento de Meio ambiente. **Perguntas frequentes sobre Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)**. São Paulo: FIESP, 2012.
- GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, Sp: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico, 1995).
- MATOS, T. **Lixo: uma alternativa sustentável**. 1. Ed. Recife, PE: Soler Edições Pedagógicas, 2009.
- OLIVEIRA, M. V. C; CARVALHO, A. R. **Princípios básicos do saneamento do meio**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- PAULINO, W. **Projeto VOAZ**. Vol. Único. Parte 3. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia e saúde**. 5. ed. Rio de Janeiro: Medsi, 1999.

SCARLATO, F. C.; PONTIN, J. A. **Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação**. São Paulo: atual, 1992.

# O ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ESCOLA CELESTINO FILHO, NOS ÚLTIMOS 15 ANOS

## THE STUDY OF THE NATIVE HISTORY AT SCHOOL CELESTINO FILHO, OVER THE LAST 15 YEARS

Gisa de Sá Carvalho

### **Minicurrículo**

Graduada pelo Parfor/ UFPI no Curso de História no Campus Senador Helvidio Nunes de Barros. Professora da Prefeitura Municipal de São Francisco de Assis do Piauí, da Prefeitura de Conceição do Canindé e da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC. Endereço: Rua 2/S, nº 274, centro, Conceição do Canindé-PI.

E-mail: gisarabelo84@hotmail.com

Brisdete Sepúlveda Coelho Brito

### **Minicurrículo**

Graduada em História pela UFPI, Pedagogia, Administração, Licenciada em Créditos e Finanças, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Especialista em Educação Infantil e Mestra em Educação.

E-mail: brisdete1@yahoo.com.br

## **RESUMO**

Este artigo apresenta uma análise do conteúdo programático da História Indígena nas aulas de História na Escola Celestino Filho, em Conceição do Canindé-PI e busca, com isso, analisar os instrumentos/ferramentas didático-pedagógicas utilizados pelos professores, quando estes tratam do processo identitário e cultural indígena na sala de aula do Ensino Médio, a partir da lei 11.645/2008. Levar-se-á a refletir a inserção do índio como agente participativo e indagador no contexto histórico brasileiro, já que se sabe que a partir da lei supracitada é que a temática foi inserida no currículo comum da educação brasileira. Em livros didáticos essa historicidade normalmente só era verificada sobre uma única vertente, sem que os educadores tivessem a preocupação de levar o aluno a refletir sobre tais povos, os quais se sabe que estes, deixaram um legado preciosíssimo na formação identitária da nação brasileira. Este artigo, ainda leva a uma reflexão sobre a própria historicidade da educação brasileira a qual se deu início no âmbito colegial a partir da educação jesuítica tendo como protagonistas os povos indígenas. E como metodologia utilizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em autores como Almeida (2010), Borges (2004), Chaves (1998), Carvalho (2008), Carvalho Junior (2005), Miranda (2010) dentre outros, bem como uma pesquisa de campo com entrevista e aplicação de questionários.

**Palavras-chave:** Historia Indígena. Educação. Contexto.

## **ABSTRACT**

This article presents an analysis of programmatic content of the Indigenous History in history classes at School Celestino Filho in Caninde-PI. Seeking to analyse didactic-pedagogical tools used by teachers when they deal with identity process and indigenous culture in high school classroom from the Law 11,645 / 2008, since it will take to reflect the indigenous insertion as participatory and questioning agent in the Brazilian historical context. It is known that from mentioned law was inserted in common curriculum of the Brazilian education the Indigenous Education, being that in textbook usually the historicity was only seen on one side, without that educators have the concern to bring the student to reflect on such people which are known to them, which left a precious legacy in the identity formation of the Brazilian nation. This article also leads to a reflection on the historicity of Brazilian education which has started in school context from the Jesuit education having as protagonists the indigenous people. It has as methodology the literature research, based on authors as Almeida (2010), Borges (2004), Chaves (1998), Carvalho (2008), Carvalho Junior (2005), Miranda (2010), among others. From them, there was a depth analysis of books and articles, as well as a field research with interview and questionnaire application.

**Keywords:** Indigenous History. Education. Context.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como temática, o desenvolvimento do Estudo da História Indígena na Escola Celestino Filho, na cidade de Conceição do Canindé-PI nos anos de 2001 - 2015. Este objeto da pesquisa fomentará reflexões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se analisará como é desenvolvido a História Indígena durante as aulas de História. Partindo desse pressuposto, problematizar-se-á a que relevância o currículo da escola abrange este assunto, se e como é desenvolvido o ensino-aprendizagem da História Indígena nas aulas de História, qual a importância de estudar a História Indígena e o seu processo histórico cultural, que concepções os alunos têm a respeito das questões indígenas, sobretudo se houve transformações na forma de transmissão, em sala de aula, desse conteúdo no decorrer do anos, uma vez que este objeto abrirá caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade e da importância de gerar modelos educativos e práticas pedagógicas que possam reconhecer a necessidade do conhecimento da cultura dos índios.

Quando se fala de Índios no Brasil, diversos autores da nossa historiografia nacional como Jonh Manuel Monteiro (1994) e aqueles que tratam da historiografia regional como Monsenhor Chaves (1998), Reginaldo Miranda (2012), dentre outros, abordam variados assuntos relacionados ao primeiro contato com os brancos, a

escravidão indígena, o processo de desintegração das sociedades indígenas, pesquisas sobre os índios aldeados e aliados, que de acordo com Perrone-Moisés (1992) buscavam esta situação para garantirem sua liberdade durante toda a colonização, enfim, temas que enriquecem a historiografia brasileira abrindo, portanto, um leque de informações sobre a sociedade indígena. Mas as pesquisas não param por aí, ainda há muito que se estudar.

Sabe-se que no processo de colonização do Brasil os diferentes grupos indígenas tiveram que viver sob o signo da repressão em nome da “civilização”, e, sobretudo, devido ao contato com os brancos e mais tarde, também com os africanos, os nativos sofreram um processo de reconfiguração identitário causando impactos culturais. Porém, convém ressaltar que dentre as três etnias entrelaçadas nessa formação colonial brasileira, índios e africanos, foram os que mais sofreram introjeções culturais durante este choque étnico-cultural. No entanto, para que haja uma amenização no desgaste cultural sofrido por negros e índios, criaram a Lei 9394/96, a qual foi alterada pela Lei 11.645/2008, uma vez que esta garante o ensino obrigatório do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, onde o conteúdo programático sobre a história indígena e afro-brasileira será ministrado nas aulas de história e outras disciplinas, como artes e literatura.

A pesquisa, objetiva analisar o processo de desenvolvimento do conteúdo programático de que trata a Lei 11.645/2008, observando as querelas e os desafios de professores e da própria escola, em organizar o currículo escolar para repassar aos alunos a história cultural indígena nas aulas de História, Artes e Literatura. Sendo assim, partindo deste pressuposto, pode-se passar a refletir durante aquelas aulas, sobre aspectos pouco discutidos relacionados à ação dos índios como agentes ativos e participantes da História do Brasil.

Numa nova perspectiva, neste artigo trata-se de oferecer um reconhecimento à realidade das minorias étnicas do país e, também de reverter à imagem preconceituosa e equivocada ainda existente sobre a cultura, as necessidades e os interesses indígenas durante o processo histórico, mas para que isso seja concretizado, haverá uma profunda análise e reflexão da História Indígena na

sociedade brasileira e as transformações sofridas, desde os primeiros contatos com o homem europeu.

Objetiva-se ampliar a discussão da história dos índios no Brasil, analisando as múltiplas historicidades dos contextos social e educativo brasileiro, enfocando para isso a cidade de Conceição do Canindé. Ainda permite-se, enfatizar sobre conceitos remanescentes da participação indígena quanto sujeitos históricos no processo de colonização, pois nesta pesquisa, caber-se-á um esclarecimento da relevância cultural indígena na formação identitária brasileira.

Nesse sentido, no que tange ao âmbito dos primeiros contatos com os brancos, este artigo almeja articular uma discussão em torno da desintegração cultural e de identidade dos índios, fato ocasionado devido às relações traçadas entre europeus. Busca também, identificar os principais problemas na transmissão do conteúdo da História Indígena e comparar a evolução quanto às técnicas de ensino dos primeiros professores de História, da escola pesquisada, com os atuais.

Contudo, para a concretização desta proposta, será adotada metodologia que possa proporcionar um amplo conhecimento da temática abordada, associada a uma profunda análise bibliográfica e com recursos que ajudarão no decorrer da pesquisa, como o uso de questionários para alunos e professores, onde contribuirá para a concretização do objeto da pesquisa.

Portanto, este artigo é de grande relevância, pois promoverá uma importante contribuição para o enriquecimento de pesquisas relacionadas a questões dos gentios, e também nos proporcionará novas perspectivas sobre o ensino da História Indígena nas escolas do Brasil, principalmente na escola Celestino Filho, na cidade de Conceição do Canindé-PI, por se tratar da única escola de formação de nível médio da cidade. Além de garantir uma nova concepção, de que os índios não foram seres passivos, mas indivíduos ativos e participantes no processo de relações com os brancos.

Nesse sentido, cabe ainda acrescentar nesta pesquisa, que no Piauí segundo Borges (2004) algumas tribos indígenas dificultaram a colonização portuguesa, sendo tratados como gentios agressivos e belicosos, entre estes, pode-se citar os Tremembés. Houve também, uma forte resistência de grupos indígenas como os

Acoroás, os Timbira, os Gueguês. Mas sobretudo, esta pesquisa trará uma grande satisfação em poder contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e atuante no meio acadêmico, no que tange a História do índio, no âmbito educacional.

## **2 O ÍNDIO E SUA HISTÓRIA**

### **2.1 As primeiras relações entre índios e europeus**

Como se falar sobre o ensino da História Indígena sem antes fazer um esboço dessa história? Pois bem, para se discutir o processo de ensino da História Indígena nas aulas de História será necessário um aprofundamento literário, fazendo uso de bibliografias que fornecerão uma compreensão da ação desses povos como sujeitos históricos, partindo deste até o princípio da colonização. Aqui, caber-se-á também uma discussão em que Cunha (1992) enfatiza estudiosos, como Varnhagen (1978), que afirma que os índios não teriam história, sendo assim, eles apenas se resumiam na sua etnografia. Porém, “na realidade a história está onipresente.” (CUNHA, 1992, p.11).

Desde muitos anos questionam-se a descendência destes homens que se encontram no Novo Mundo, e em Cunha (1992) faz-se referências sobre questionamentos como: de onde veio estas criaturas de uma excêntrica cultura e com modos primitivos? De quem descendem esses homens, se Noé teve apenas três filhos? De qual desses seriam filhos esses homens do Novo Mundo? Portanto, imaginava-se que os primeiros europeus indagavam-se sobre a existência desses povos ao pisarem na terra chamada de Novo Mundo e se depararem com os primeiros índios que os recepcionaram com tamanha curiosidade.

Todavia, devido a essa característica peculiar dos índios de que eram abertos aos contatos, a princípio, colaborou para as primeiras trocas entre os europeus, uma vez que estas trocas eram elementos básicos na organização social dos tupinambás, pois a relação com o outro, era uma peculiaridade destes. Contudo, estas relações eram expressas, principalmente, por meio de guerras e rituais de vingança, mas o escambo não deixaria também de ser um aspecto usual dos

tupinambás, porquanto, as trocas de objetos eram muito comuns entres as tribos mesmo rivais, o escambo servia como trégua para as hostilidades tribais. Assim, os europeus percebendo esta característica que os índios possuíam usaram-na a seu favor. Segundo Almeida (2010, p. 38):

Os tupinambás não pretendiam dominar nem negar o outro, mas vivenciá-lo, relacionando-se intensamente com ele. Daí a receptividade e abertura ao contato que tanto surpreendeu os europeus e possibilitou a colonização. Tratava-se, afinal, de uma sociedade na qual a troca era um valor a ser sustentado, característica fundamental que deve ser considerada quando interpretamos suas relações de contato com estrangeiros.

Assim, através dessas relações, europeus e índios tiveram suas vidas entrelaçadas e tradições ligadas, porém significados culturais foram modificados pela experiência do contato. Visto que, a facilidade deste contato provocou um processo de hibridização dos índios que tomou grandes dimensões, pois ultrapassou de um breve contato para uma intensa convivência, a partir do surgimento dos aldeamentos, assim conforme Monteiro (1994, p.43):

Estas novas aglomerações rapidamente começaram a substituir as aldeias independentes, transferindo para a esfera portuguesa o controle sobre a terra e o trabalho indígena. Em princípio instituídos com a intenção de proteger as populações indígenas, na verdade os aldeamentos aceleraram o processo de desintegração de suas comunidades. À medida que os jesuítas subordinaram novos grupos à sua administração, os aldeamentos tornaram-se concentrações improvisadas e instáveis de índios provenientes de sociedades distintas.

Nesse sentido, desde o período pré-colonial, sem um contato mais intenso entre europeus e índios, as relações entre ambos já começaram a provocar alterações no processo de organização social, pois, neste período, mesmo que fosse só para a exploração do pau-brasil os brancos precisavam da ajuda dos índios e assim passaram a conviver, e nesta convivência havia as trocas culturais, onde os índios foram os mais influenciados provocando transformações no seu processo cultural. Porém, cabe ressaltar que os europeus também se abriram ao contato absorvendo muitos dos costumes tribais indígenas, Almeida (2010) faz referências a essa adaptação cultural dos europeus quando diz que muitos dos brancos se atraíam aos aspectos culturais excêntricos indígenas.

No entanto, cabe aqui destacar que as facilidades desse contato provocaram mudanças no hábito cultural indígena, mas não foram de maneira ingênua, como por muito tempo a historiografia retratou. Os índios também souberam aproveitar o que os europeus tinham para oferecer, eram necessidades diferentes, mas sabiam o que queriam e o que estavam fazendo, aliavam-se e trabalhavam segundo seus interesses, faziam trocas por bugigangas, as quais para os europeus não tinham grande valor. Para os índios existiam significados peculiares a sua organização social. “Embora eles tivessem grande interesse nas mercadorias dos europeus, suas relações com estes últimos significavam também oportunidades de ampliar relações de aliança ou de hostilidade” (ALMEIDA, 2010, p. 40).

Enquanto os índios, como aliados militares, serviam de apoio para orientar os portugueses na nova ocupação contra os concorrentes europeus, principalmente os franceses, e também, enquanto eram úteis para combater outros grupos indígenas rivais, fornecendo informações e alimentos indispensáveis à sobrevivência dos brancos, em uma terra mal conhecida, essa relação de contato ainda permanecia forte. Porém, quando passou a afetar interesses, vontades e concepções da vida indígena a situação reverteu-se.

A partir de 1530 quando os portugueses resolveram efetivamente se instalarem na "nova terra" com a criação das capitânicas hereditárias, iriam precisar de mão de obra para o trabalho da lavoura, e para isso teriam que utilizar o trabalho indígena e a partir do momento em que este trabalho passou a ser exaustivo e os europeus começaram a exigir muito mais dos índios, as relações estremeceram-se, uma vez que essas exigências ultrapassavam os interesses indígenas. Se a princípio chegou a existir um frágil equilíbrio entre índios e portugueses, ele logo se rompeu. Os portugueses partiram para a escravização, porém não seria uma tarefa fácil, pois mesmo com tudo que perderam os índios lutaram e fizeram alianças de acordo com suas próprias conveniências. Assim Almeida (2010, p.42-43) explica que:

A alternativa dos portugueses, cuja necessidade de mão de obra só fazia aumentar, foi partir para a escravização em larga escala, o que levou à violenta reação por parte dos índios. Conflitos violentos entre diferentes povos indígenas e europeus de nacionalidades diversas explodiram em várias regiões. As guerras intertribais, que já se

intensificavam por efeitos do contato, atingiram proporções inusitadas. As rivalidades entre os grupos europeus eram percebidas pelos índios que se posicionavam em relação a elas, buscando também alianças que satisfizessem seus interesses. Porém, nesse processo, polarizavam suas próprias hostilidades. Em toda a costa, os vários grupos indígenas enfrentavam-se, aliavam-se e dividiam-se em torno das rivalidades entre os estrangeiros que também disputavam suas alianças. Jam e vinham de um lado para o outro, como já era seu costume, porém os poderes coloniais institucionalizavam tais divisões em militarismos, acentuando-as.

Ultrapassando os interesses indígenas os portugueses despertaram o lado hostil daqueles, provocando uma resistência e dificultando as relações e conseqüentemente a colonização. Para justificar a ação de hostilidade contra o "bárbaro" gentio, termo este difundido pelos portugueses para designar aqueles que não aceitavam submeter-se aos desejos dos brancos, o governo português resolveu declarar guerra justa aos índios, porque os colonos necessitavam de mão de obra para a lavoura, e o rei de súditos que fossem aliados para combater as invasões inimigas. Visto que, naquele momento, os índios seriam a única mão de obra em grande escala disponível para suprir as necessidades dos brancos. E ainda segundo Perrone-Moisés (1992, p.123):

O principal caso reconhecido de escravização legal é o que procede da guerra justa. Conceito já antigo, a guerra justa é motivo de muita discussão a partir do século XVI, quando deve ser aplicada a povos que, não tendo conhecimento prévio da fé, não podem ser tratados como infiéis. As causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da Fé, a prática de hostilidades contra vassallos e aliados dos portugueses (especialmente a violência contra pregadores, ligada à primeira causa) e a quebra de pactos celebrados.

No Piauí, os índios também, sofreram grande repressão em nome da ambição alheia, pois a força da ação colonizadora levou a expulsão e morte de inúmeros indígenas. Como bem assinala Chaves (1998, p.137) "sucedem-se as rendições e os aldeamentos das tribos, umas vezes sob a ameaça das armas dos Mestres de Campo e dos predadores de índio, outras vezes ao simples apelo pacífico dos missionários". A grande hostilidade contra os índios no Piauí foi tão violenta que os

poucos restantes da sociedade nativa, ficaram a mercê de aldeamentos controlados por jesuítas. Conforme Oliveira (2007, p. 26):

Apesar de a colonização do Sudeste Piauí ter sido considerada tardia, em apenas dois séculos de contato entre colonizador e povos indígenas, a violência extrema de uma guerra contínua dispersou toda a população nativa, sendo que as terras foram ocupadas para a implementação de uma economia baseada na criação de gado.

As declarações de guerra contra os índios e doenças adquiridas devido ao contato, contribuíram para o processo de desintegração das comunidades nativas e também levou a extinção de diversas tribos. Porém vale enfatizar que esses sujeitos na história não são apenas vítimas, mas foram produtos de sua própria ação ou vontade, pois frequentemente oscilavam de lados conforme o que lhes cabiam melhor. Assim Borges (2004, p. 88) reafirma que “a quebra de interesses transformaria os comportamentos dos gentios e só poderia resultar em digressões, rompimentos de alianças e, em alguns casos, guerra.” Aqueles os quais eram capturados passavam a fazer parte de aldeamentos sujeitos a lavrar a terra e a fazer outras atividades, inclusive domésticas, começo para uma incorporação de novos hábitos culturais na vida dos nativos.

## **2.2 As relações de poder e educação nos aldeamentos indígenas**

Pode-se dizer que o processo de ensino do Brasil, a princípio e grosso modo, desenvolveu-se a partir dos aldeamentos indígenas onde jesuítas difundiam não só os ensinamentos cristãos, mas também tentavam articular uma educação baseada num mundo “civilizado” europeu. Portanto, para que houvesse uma efetiva difusão do ensino jesuítico, como sugere Leite (1965 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 47):

[...] como estratégia missionária havia a adoção de intérpretes, os “línguas”, ou o aprendizado do idioma indígena, permitindo o ensino do evangelho às crianças através do aprendizado da escrita e da leitura. Nos “colégios de meninos”, os curumins eram educados através da música sacra e de práticas litúrgicas, utilizando os jesuítas instrumentos pedagógicos como catecismos, vocabulários e gramáticas elaboradas com o auxílio de intérpretes.

Para que fossem alcançados seus objetivos, a princípio traçados, os padres usavam de um recurso que os favoreciam no processo de catequização, e também

nas relações políticas, as quais ao longo do processo de colonização foram estabelecidas para que houvesse uma eficiente ação missionária. O poder da oratória foi um instrumento fundamental nesse percurso missionário no que tange este aspecto, o padre Antônio Vieira se destacava, principalmente, quando se referia a aspectos relacionados aos interesses missionários. Segundo Carvalho Junior (2005, p. 98-99):

É certo que o papel de Vieira para a concretização desta situação de conflitos de interesses não foi dos menores. Ele fundou a missão no Maranhão e Pará e tinha por ela um apreço especial. Abandonou os favores da corte para se lançar nesta missão que sabia difícil. Certamente, não eram as recompensas mundanas o que lhe impulsionava. Do início da fundação da missão em 1653 até o ano de 1661, Vieira detinha um poder invejável. Amigo e confidente do rei, era por isso temido e respeitado. Em consequência, tanto na corte quanto na colônia cultivou inimigos. Ademais, sua retórica era uma arma poderosa que usava sem medo quando lhe parecia necessário. Foi assim com várias delas, momentos nos quais deixava atônitos seus adversários. Pode-se até seguir a instituição da missão jesuítica na Amazônia sob o ritmo dos seus sermões.

Usando diversas estratégias, mudando até os rumos da proposta inicial e se adaptando às novas condições encontradas no Novo Mundo, os jesuítas viam nos aldeamentos possibilidades de transformação do índio em criaturas cristãs, e associado à Coroa, ambos previam que àquelas criaturas a mercê do pecado um dia podiam se tornar súditos cristãos e vassalos úteis colaboradores com sua força de trabalho. Para Almeida (2010), os aldeamentos tinham significados distintos tanto para os jesuítas, Coroa, colonos, como também para os índios, pois cada um deles explorava a força dos aldeamentos de acordo com seus próprios interesses. Dado que os índios tinham os aldeamentos como espaços de proteção e terra que garantissem sua sobrevivência. Porém cabe enfatizar que esta escolha indígena não justificava a abdicação total de seus costumes, sobretudo o poder de reivindicação de seus direitos presentes no interior das aldeias. Dessa forma Almeida (2010, p. 80) confirma:

[...] Apesar de tudo, tinham aspirações próprias. Os variados registros sobre os conflitos nas aldeias informam sobre suas principais solicitações na condição de aldeados: queriam garantir suas terras, queriam cargos, aumentos de salários, ajudas de custo, destituição de autoridades não reconhecidas por eles, principalmente, recusavam a escravidão.

Essa ativa disputa de interesses dos indígenas também é reconhecida no interior de aldeamentos indígenas, como a dos Acoroás no aldeamento de São Gonçalo de Amarante, na região que hoje é o Piauí, onde índios recebiam pagamentos para compensar seus esforços e evitar transtornos que dificultasse a missão. Assim de acordo com Miranda (2012, p. 53):

Em 27 de agosto de 1782 o governador e capitão-geral do Estado do Maranhão e Piauí (formado pelas duas capitanias), dom Antônio de Sales e Noronha, envia norma regulando “o salário e jornal dos índios, a vigorar nas duas capitanias de 1º de setembro em diante, em observância da lei de 7 de junho de 1755 e provisão de 5 de junho de 1781, tendo em vista evitar as violências, opressões e injustiças com que contava serem tratados os índios deste Estado.

Durante o período colonial criaram-se políticas indigenistas que garantiam alguns dos interesses indígenas como relata Karasch (1981, p.401) “No período colonial, os índios podiam enviar petições a Lisboa e ser ouvidos por funcionários da Coroa que não tinham interesse pessoal em manter a espoliação de terras e a escravização”.

Para que houvesse sucesso nas relações no interior dos aldeamentos e que os índios tornassem filhos e vassallos Monteiro (1994, p.47) explica que:

De modo geral, os jesuítas concentraram suas estratégias em três áreas de ação: a conversão dos “principais”, a doutrinação dos jovens e a eliminação dos pajés. Mas, a cada passo, enfrentavam resistências, em maior ou menor grau. De fato acompanhando os efeitos devastadores das doenças, foi a resistência indígena o principal obstáculo ao êxito do projeto missionário. Os jesuítas, como os demais europeus, contavam ingenuamente com a adesão cega do cristianismo de seu rebanho brasileiro: não faltam, nos relatos quinhentistas, os batismos em massa, os supostos milagres e as dramáticas declarações de fé por parte das lideranças indígenas. Mas seus esforços nem sempre surtiram efeitos e mesmo a conversão de um chefe não garantia a adesão de seus seguidores.

Os jesuítas usando do seu poder espiritual catequizavam e civilizavam os nativos, sem ao menos considerar que estes sofreriam uma metamorfose cultural durante todo o contexto histórico. Contudo, a visão unilateral jesuítica era que estariam salvando almas, transformando os gentios em criaturas mais felizes diante de uma vida civilizada, que para os europeus era de carácter superior à cultura indígena, pois todo o projeto missionário foi visto como um bem que estavam

fazendo aos nativos. Para a realização desta proposta conforme Almeida (2010, p. 91)

O processo de ressocialização dos índios deu-se através de complexas relações que, além das imposições, incluíam também muitos acordos. Para auxiliá-los na administração das aldeias, os padres valeram-se das lideranças indígenas. Já foi visto o importante papel por elas desempenhado nas guerras e nas expedições de descimento. Uma vez constituída a aldeia, os líderes indígenas continuariam tendo papel de destaque. Deveriam ajudar a governá-las e para isso foram concedidos, títulos, patentes e situações privilegiadas, que eles receberam com bastante entusiasmo.

Mais tarde, agravando-se a situação identitária indígena o governo português criou medidas que propunham a inserção dos nativos na sociedade colonial em condições de igualdade com os súditos de origem portuguesa. Com isso, a meu ver, acelerava ainda mais o processo de reconfiguração cultural dos índios no Brasil.

Partindo de todo o contexto aqui discutido, pode-se analisar que no interior dos aldeamentos indígenas já havia, grosso modo, o desenvolvimento de um sistema educacional, embora não fosse objetivo principal naquele momento, pois o que se priorizava era uma catequização missionária. Em meio às relações de educação e poder existentes nos aldeamentos, é claro que, com uma grande perda, os índios ainda fizeram-se ativos nesse contexto histórico, resistindo a alguns aspectos educacionais repassados pelos jesuítas, e buscando alcançar, o mínimo que fosse os seus próprios interesses.

Portanto cabe ressaltar na disciplina de História, as novas concepções da História Indígena numa visão crítica, onde de fato os índios foram sujeitos históricos e participativos, visto que a lei 11.645/2008 permite a difusão do conteúdo dessa história, pois a partir dela o ensino indígena já vigora dentro dos princípios legais e como obrigatoriedade no contexto educacional brasileiro.

### **3 METODOLOGIA**

Realizou-se uma observação participante, onde três instrumentos tornaram-se relevantes para realização deste artigo: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo em forma de questionário e a entrevista. A pesquisa bibliográfica segundo Lakatos (2006, p. 43-44):

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p. 100-118, jul. / dez. 2015.*

Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”.

Contudo, foram realizadas diversas leituras em livros, artigos, monografias e dissertações que nortearam um embasamento teórico, o qual fundamenta o artigo. Também foi feito um levantamento de dados em forma de questionários e entrevistas, ou seja, uma pesquisa de campo onde se verificou a opinião dos discentes e dos docentes com relação ao ensino de História Indígena.

A escola na qual foi desenvolvida a pesquisa, pertence à rede estadual de ensino e atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, uma vez que este último foi usado como foco do objeto. A pesquisa de campo cujo recorte temporal e espacial discorreu entre o período de 2001-2015, na escola Estadual Celestino Filho, onde a coleta de dados, como as entrevistas e os questionários, foi feita em 2015, porém desde 2014 as aulas e os livros didáticos têm sido observados. Assim, segundo Gil (2011, p.57)

Os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. [...] estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus comportamentos.

A pesquisa de campo a qual se estruturou por meio de observações, questionários e entrevistas foi muito relevante para a efetivação deste artigo, sendo que os professores de História, todos atuantes na escola Celestino Filho, concederam uma entrevista falando da compreensão que têm sobre o ensino de História Indígena, se o assunto é abordado nas aulas de História de acordo com a lei 11.645/2008 e sobre a relevância da História Indígena no Ensino Médio. Estas entrevistas possibilitaram o aprofundamento de dados para a pesquisa, onde o uso da História Oral se fez necessária. Neste contexto a História Oral contribuiu para reproduzir a memória, as emoções, angustias e aspirações. Contudo, ainda colabora para refletir sobre a valorização da memória do homem, como sujeito social participante e ativo na História. “O método da História Oral possibilita o registro de

reminiscências das lembranças individuais; enfim, é a reinterpretação do passado.” (TAPETY 2007, p. 53).

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que consiste no uso de fontes orais, coletadas por meio de entrevistas gravadas. E através da entrevista, foi possível obter informações valiosíssimas sobre o ensino da História Indígena na escola Celestino Filho. Nesse sentido, a técnica de entrevista foi viável tendo em vista que Gil (2011, p. 109) ressalta:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais, valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

O referido artigo foi baseado no caráter qualitativo, já que houve uma busca de fenômenos e atribuições de significados básicos sobre o ensino da História Indígena dentro do contexto histórico e seu desenrolar no currículo escolar do Ensino Médio.

#### **4 ANÁLISE DE DADOS**

Para confrontar os resultados alcançados através da pesquisa literária, junto com os dados adquiridos pelas técnicas da História Oral, fez-se necessário uma análise sobre o processo de ensino na escola Celestino Filho. Nesse sentido foi possível observar através de instrumentos como questionário e entrevistas que o Ensino da História Indígena, ainda encontra-se distante daquilo de que trata a lei 11.645/2008.

Desde 2014 deu-se início a uma superficial observação com relação à pesquisa desenvolvida, na qual foram observadas algumas aulas de História e alguns livros didáticos. Mas, a coleta de dados no tocante às práticas do ensino de História Indígena só foi possível no ano de 2015, com as entrevistas concedidas pelos professores de História da escola Celestino Filho, mas também com o questionário aplicado aos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio.

A entrevista foi realizada com a colaboração de quatro professores, cujos nomes foram classificados como professores "A", "B", "C" e "D". Porém, cabe

ressaltar, que a professora “A” foi uma das primeiras a ministrar aulas de História no Ensino Médio, da referida escola pesquisada. A mesma relatou que durante o período como professora do Ensino Médio (2001-2004), e no transcorrer de suas aulas, a única forma abordada sobre a questão indígena era somente na data em que se comemora o dia do Índio (19 de abril), e nos conteúdos da História quando tratava-se do descobrimento do Brasil, mas sem nenhuma relevância. No entanto, o pouco que se repassava aos discentes sobre o índio era de caráter eurocêntrico, uma vez que a mesma declarou ser o índio:

[...] um animal selvagem, a gente não tinha ele como um ser humano. Então, a nossa visão era apenas dizer que existia índio[...] que ele tinha a forma... que ele era nômade [...] e que causava muito medo à pessoa encontrar com o índio porque ele poderia lhe matar. E com isso, às pessoas acabavam se frustrando com a história do índio.

Hoje ela reconhece que sua concepção a respeito do índio era errônea e enfatizou que a figura do índio é relevante no processo de formação da identidade brasileira. Ainda, acrescentou que durante seu processo de formação acadêmica não pagou a disciplina de História Indígena “ela sempre aparecia na História, mas para dizer, assim, este livro aqui fala só sobre o índio...não acontecia. No nosso tempo não...ela era misturada com a outra, nos outros conteúdos de História”. Portanto, percebe-se que a abordagem da História Indígena foi para ela, de maneira muito superficial, causando prejuízos às informações repassadas aos alunos.

Ao contrário, o professor “B”, atual professor de História da escola Celestino Filho, com uma formação acadêmica mais recente, declarou na entrevista que desde a introdução da lei 11.645/200, quanto ao livro didático, houve uma pequena modificação na abordagem dos conteúdos da História Indígena, o qual usou as seguintes palavras: “ainda estamos dando os primeiros passos, ainda é um estudo superficial”. O mesmo relatou ter encontrado superficialmente este conteúdo, não só na História do Brasil, em aulas ministradas sobre o período colonial, mas também na História do Piauí, onde ele declarou aprofundar o conteúdo dando ênfase à importância do índio como agente do processo identitário brasileiro. O mesmo ressaltou a presença do professor da Universidade Federal do Piauí-UFPI, João Rênor Ferreira, como responsável pela disciplina de História Indígena,

consequentemente pelas informações adquiridas no meio acadêmico ao longo de sua formação.

Ao referir-se a entrevista das professoras “C” e “D” nota-se em comum pouco embasamento teórico a respeito da questão indígena, pois ambas, na sua formação acadêmica não cursaram a disciplina de História Indígena, embora se refiram ao índio como indivíduo de grande relevância que colaborou para a cultura e formação do povo brasileiro.

Nas suas declarações, as professoras "C" e "D", concordaram que o livro didático pouco colabora para o desenvolvimento de conteúdos relacionados aos nativos, e como os demais entrevistados, os conteúdos só são abordados em alguns tópicos da disciplina de História do Brasil. Porém cabe concluir a respeito das entrevistas concedidas, que todos tratam com grande relevância a questão indígena, pois contribuíram para o enriquecimento diversificado da cultura brasileira. No entanto, nenhum soube reconhecer que a figura do índio está presente na historiografia brasileira como sujeitos históricos ativos e participativos quando se trata de seus próprios interesses. Percebe-se também que os demais professores, ainda se mantêm presos ao pouco que o livro didático oferece.

Fazendo-se referência aos questionários, nos quais foram analisados opiniões de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, percebe-se a deficiência de informações a respeito dos povos indígenas, pois ainda veem a figura do índio como o selvagem e o bom gentio que usa pouca roupa e mora em aldeias, longe do mundo civilizado.

Ao se tratar da história do índio, os discentes falaram, superficialmente, que os nativos foram os primeiros habitantes, que foram explorados pelos portugueses, e, sobretudo, que são importantes para a cultura brasileira. No entanto não souberam usar argumentos concretos para explicar o porquê. Observa-se que existe uma precária contextualização a respeito do índio, como importante figura para a identidade da sociedade brasileira. Os alunos não têm nenhuma ideia de que o contato do indígena com o branco promoveu uma ressignificação cultural. Muitos ignoram que várias aldeias, hoje, estão localizadas perto de centros urbanos e que

estes índios podem ser professores, advogados e até escritores, e isso deve-se ao precário processo de informação em que se encontram.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores é algo fundamental para um efetivo desenvolvimento da educação. Independente das temáticas exigidas nas propostas curriculares das escolas de Ensino Médio, os professores devem estar preparados para lidar com diversas questões relacionadas ao caráter étnico-racial, pois cabe lembrar que o Brasil é um país de grande miscigenação. Caso o professor não esteja preparado para trabalhar estas questões, corre o risco de desenvolver posturas negativas na formação dos discentes, cultivando posições preconceituosas, racistas, e, sobretudo, mantendo uma concepção eurocêntrica da História Indígena e Afro-brasileira, apresentando ainda uma história sob um ponto de vista totalitário.

Com a implementação da lei 11.645/2008, instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, onde o conteúdo programático sobre a história indígena e afro-brasileira deve ser ministrado nas aulas de história e outras disciplinas, como artes e literatura, existe uma preocupação na formação dos professores, principalmente de História, e uma adequação ao Currículo Escolar. Ainda que seja garantido por lei o ensino da História Indígena e afro-brasileira, há uma carência de informações no transcorrer do processo de ensino, tanto de professores como dos livros didáticos.

Partindo do embasamento teórico desta pesquisa, onde foram discutidas novas concepções sobre a História Indígena no contexto histórico brasileiro, percebe-se que há uma preocupação com o processo de formação dos professores, uma vez que através deles criam-se pontes para chegar aos alunos e poder transmitir o conhecimento.

Sendo assim, é perceptível na escola Celestino Filho, que não foi mantido, dentro de uma proposta de formação continuada, ficando apenas voltado a questões superficiais sobre a História Indígena, e não enquanto formação consistente e mais completa sobre esta temática aqui discutida, a qual necessita de um olhar mais apurado e comprometido com o objetivo central, que está voltado a proporcionar um

conhecimento mais amplo, crítico e justo sobre a história e a cultura indígena e seus descendentes, como sujeitos históricos no processo de formação do país.

Este artigo, ao focar uma nova perspectiva sobre a História Indígena, procurou apontar a relevância dessa nova temática indígena nas aulas de História, ampliando a discussão dessa nova concepção no meio acadêmico. Buscou o fortalecimento da história dos nativos como sujeitos ativos na história e a valorização de um ensino consciente que estendesse a novos interesses de uma educação eficiente e otimizada. Nesse sentido, cabe às Secretarias de Educação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, promover cursos de educação continuada, como pós-graduações, para a reciclagem de professores de História do Ensino Médio, possibilitando a estes o acesso a uma nova vertente, no que tange a Educação e o Ensino da História Indígena, reformulando conceitos reminiscentes de uma história cheia de controvérsias. E reverter à situação curricular das escolas, criando espaços mais amplos para a discussão da História do índio brasileiro.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BORGES, Joina Freitas. Intrusão no Piauí. In: **A História Negada: em busca de novos caminhos**. Teresina, PI: FUNDAPI, 2004.

CHAVES, Monsenhor Joaquim. **Obra Completa**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998. 639 p.

CARVALHO, João Rênor F. de. **Resistência indígena no Piauí colonial: 1718-1774**. 2-ed. – Teresina: EDUFPI, 2008. p. 29-55.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. **Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa (1653-1769)**. Campinas, SP, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: \_\_\_\_\_. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 9-24 .

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIRANDA, Reginaldo. **Aldeamentos dos Acaroás**. 2. ed. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2012.

MONTEIRO, Jonh Manuel. **Negros da Terra**. Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

OLIVEIRA, Ana Stela de Negreiros. **O povoamento Colonial do Sudeste do Piauí: indígenas e colonizadores, conflitos e resistência**. Recife: O Autor, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (século XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 115-131.

TAPETY, Aldrey Freitas. **O VAQUEIRO NO PIAUÍ: representações e práticas socioculturais (1960 a 2000)**. Teresina, 2007.

# CULTURA INDÍGENA: UM RESGATE A PARTIR DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL<sup>1</sup>

## **INDIGENOUS CULTURE: A RESCUE FROM THE DISCOVERY OF BRASIL**

Alexsandra Maria Brasileiro Silva

### **Minicurrículo**

Licenciatura Plena em Educação Física, Universidade Regional do Nordeste – URNE – Campina Grande-PB. Especialização em Educação Psicomotora, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão - FURNE/FACNORTE. Funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB e Prestadora de Serviço da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.  
E-mail: alexsandrambs@hotmail.com

### **RESUMO**

Este relato de experiência trata de um trabalho desenvolvido por uma professora de Educação Física, pertencente à Rede Pública Estadual do Município de Campina Grande – Estado da Paraíba, que, comprometida com a construção coletiva de uma escola que cumpre sua função social, enquanto espaço de aprendizagem sistemática e significativa, marcada pela cooperação e interdisciplinaridade; desenvolveu, no turno da manhã, com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, um projeto do ensino que reuniu vários recursos e estratégias didático-pedagógicas na vivência de situações das aprendizagens no cotidiano escolar. O período de realização foi de julho a outubro de 2014, envolvendo 42 alunos na faixa etária de 14 a 15 anos. O trabalho consistiu, no estudo exploratório da obra literária. “Faz Muito Tempo” da Ruth Rocha, que se reporta ao valor das memórias na constituição da Identidade de cada um. A experiência desenvolvida na disciplina de Educação Física, de forma transversal, abrangeu atividades de produção escrita, linguagem oral, leitura e interpretação de textos, pesquisa, teatro e dança. Todas as estratégias foram pensadas, objetivando a construção de um ser mais crítico e conhecedor de sua origem, participante de uma realidade que se faz necessário (re)significar o tempo todo. A metodologia empregada facilitou o alcance dos objetivos pretendidos, uma vez que, de forma integrada, criativa e lúdica, proporcionou, dentre outros, a vivência das atitudes de cooperação e criatividade, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além da oportunidade dos alunos conhecerem e valorizarem a cultura indígena.

**Palavras-chave:** Educação Física. Cultura. Dança. Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Fundamentado em um projeto desenvolvido na Escola Estadual do Ensino Fundamental do Monte Santo – Campina Grande/PB. Desenvolvido de forma interdisciplinar, pela professora de Educação Física, sistematizado com a finalidade de viabilizar a participação no *Prêmio Mestres da Educação*, promovido pelo Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação.

## **ABSTRACT**

This paper details the experience developed by a Physical Education teacher from a school which belongs to the Public School State Network and is committed to the collective establishment of its social role as a systematic and significant learning space, aiming at the development of an experience marked by interdisciplinarity and cooperation. This is an educational project which gathers various resources and didactic and pedagogical strategies, motivating the experiences of situations which happen in their school learning. This experiment was developed in the morning classes, with the 9th grade students from July to October 2014. It involved 42 students between the ages of 14 to 15. It consisted basically of the exploratory study of Ruth Rocha's "Faz muito tempo", rescuing the memories which constitute the identity of each individual, through the visual arts, dance and theater of the Indigenous culture. The experience developed in the Physical Education classes pushed the boundaries of the learning environment through writing activities, oral language, reading comprehension, research and dance workshops. All strategies were intended to develop paintings of Indigenous Art on canvas. The methodology facilitated the achievement of its intended goals, once it provided, in an integrated, creative and playful manner, the experience of the attitudes of cooperation and creativity, the development of reading and writing skills, besides the opportunity for students to know and value Indigenous culture.

**Keywords:** Physical Education. Culture. Dance. Learning.

## **1 INTRODUÇÃO**

Enquanto educadora de Educação Física, procuro ter uma postura de compromisso social nas ações desenvolvidas na Instituição a qual leciono; visando uma atitude consciente e educativa, através da construção de uma prática pedagógica mais centrada na realidade e no potencial de cada ser, incentivando o aluno(a) a participar, criando, recriando e transformando sua realidade, fomentando, sobretudo, a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Nessa linha de pensamento Darido (2008, p. 114) afirma que:

Com o passar dos anos a Educação Física tem se mostrado um componente curricular em constante transformação, libertando-se de alguns conceitos pré-estabelecidos, que a minimizarão por muito tempo a uma área que não fugia dos padrões práticos de atividade física de *ordem unida*, já na atualidade a educação física vem assumindo uma identidade mais crítica e consciente das transformações sociais. Pois o ensino escolar necessita se basear em uma concepção libertadora para compreender a estrutura na qual nossa sociedade se organiza.

É nessa concepção que a escola exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem em nossa sociedade, e para que esse processo não seja quebrado ou iniciado tardiamente, faz-se necessário que as intervenções pedagógicas sejam intencionais, respeitando as fases que o aluno se encontra.

É evidente que o processo educativo desenvolvido numa escola é complexo e multidimensional. Todavia, ressalta-se o aspecto pedagógico como fundamental no momento de avaliarmos as dificuldades cotidianas da escola em relação à aprendizagem dos alunos.

Nos planejamentos da escola eram visíveis os problemas que os professores enfrentavam no processo de ensino da leitura e da produção textual. Essas constatações foram diagnosticadas através de questionários pelos demais professores da escola que, também, se preocupavam com a problemática da aprendizagem e das relações interpessoais.

Outrossim, havia um inquietamento dos professores com as condições de produção textual, visto que o nível dos alunos com relação a este conhecimento era restrito – sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem.

Esses problemas de caráter textual tornaram-se a base fundamental para o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva interdisciplinar que atendesse as necessidades e o interesse dos alunos. Nesse sentido, surgiram preocupações sobre que papel poderia ter a Educação Física nesse processo específico, visto que é uma disciplina que os alunos têm grande empatia.

Na busca por alternativas, resolvemos dedicar um momento para discussão e reflexão com os professores que se sentiam inquietos e com a direção da escola, no intuito de traçar e viabilizar metas para a concretização dos objetivos de ensino, visando à integração entre os conteúdos de aprendizagem da Educação Física e das outras disciplinas escolares.

Sob essa ótica, Barbier (1993) afirma que, pode-se entender o processo de planejar um projeto de ação pedagógica como o processo pelo qual se constrói um estado desejado de educação escolar; são representações entendidas como experiências que se situam no campo dos fenômenos mentais e intelectuais.

Após vários encontros com os professores envolvidos, inúmeras propostas foram apresentadas. Nesse processo, foi identificado por alguns dos membros da equipe a amplitude do campo de trabalho e indicado o recorte em um menor número de atividades para dar maior ênfase a intervenção pedagógica.

Isto posto, a obra literária “Faz muito tempo” da autora: Ruth Rocha, apresentada por uma das professoras, foi decisiva para chegar ao tema deste projeto. O livro retrata a história do descobrimento do Brasil através dos povos indígenas.

Abramovich (1997) pontua que, “a partir do contato com um texto literário de qualidade a criança é capaz de pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento”.

É importante reconhecer que a literatura constitui-se numa peça fundamental para a formação de novos leitores, além de educar e instruir, ela contribui valorosamente na construção de adultos pensantes e críticos. E é acreditando nessa contribuição que o educador deve valorizar, na sua prática, o ato da instrução para que haja possibilidade do aluno, enquanto adulto, se constituir num “ser” leitor.

Partindo desse pressuposto, procurou-se elaborar e desenvolver o projeto intitulado “**Cultura Indígena: um resgate a partir do descobrimento do Brasil**”, mais precisamente o resgate do valor das memórias que fazem a constituição da Identidade de cada um.

Estudos sobre a constituição de Identidade de um povo indicam que para elaborar o direito à Identidade Cultural, é necessário recorrer às definições dadas à cultura.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2002, p.1) definiu a cultura como:

O conjunto de traços espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que distinguem e caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os valores, as tradições e as crenças.

Sendo assim, concluímos que o direito à Identidade Cultural, consiste basicamente no direito de todo grupo étnico-cultural e seus membros pertencerem a

uma determinada cultura reconhecida como diferente. Entretanto, a Identidade Cultural de um grupo não é estática, ou seja, é um processo de reconstrução e revalorização dinâmico com influência de outras culturas.

Apesar de serem hoje poucos no país, os indígenas influenciaram muito a cultura de todos os brasileiros. A herança das culturas indígenas em nossa cultura é presente em nosso dia a dia com seus hábitos, costumes, crenças, vocabulário, técnicas, alimentação etc. Contudo, essa rica cultura vem sendo esquecida ou tratada com preconceito.

Desse modo, preservar a história indígena é manter viva parte da nossa história, a história do povo brasileiro. É importante reconhecer as origens culturais do Brasil com um olhar pedagógico, garantindo esses temas na educação básica, de forma a permitir uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferentes culturas.

Após definirmos que o projeto seria trabalhado através do resgate da cultura indígena, a organização didática-pedagógica elencou os seguintes eixos a serem desenvolvidos com os alunos(as): as brincadeiras, campeonatos e artes indígenas, bem como a História do Pau Brasil e seus benefícios para a saúde. A escolha dos eixos não foi aleatória, eles estão atrelados à base da fundamentação teórica da experiência. O objetivo das produções foi identificar as dificuldades que os alunos apresentavam nos saberes escolares.

Com essa escolha, objetivou-se transformar, qualitativamente, as situações didáticas para, antes de tudo, reorientar as aprendizagens dos alunos, (re) significando-as, numa perspectiva dialógica e de construção.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A experiência foi desenvolvida na disciplina de Educação Física, no período de 01 de junho a 17 de outubro de 2014, totalizando 17 encontros com 49 aulas. Trata-se de um projeto de ensino que reuniu vários recursos e estratégias didático-pedagógicas para vivência de situações de aprendizagens escolares. O trabalho foi executado em três etapas, com intervenções necessárias para o avanço dos alunos na aprendizagem e, posteriormente, a aplicação de avaliações.

## **1ª ETAPA: Essa etapa foi destinada a fundamentação do projeto.**

*Primeiro momento: uma aula (02/06/14)*

O primeiro momento dessa etapa foi dedicado à discussão da proposta de um trabalho de leitura e escrita nas aulas de Educação Física. No processo de apresentação do projeto, os alunos questionaram a relação da disciplina de Educação Física com a proposta da leitura.

Nesse contexto, iniciamos a aula com uma breve justificativa sobre a importância da leitura na escola, esclarecendo sobre o fato de que saber ler e escrever não é simplesmente o ato mecânico de juntar sílabas e emitir sons. É através da leitura, que aprendemos a interpretar melhor o mundo em que vivemos despertando a nossa imaginação e criatividade.

Em seguida, apresentamos a obra literária “Faz Muito Tempo” de Ruth Rocha. Fizemos um breve comentário sobre a história, e, mesmo assim, eles não compreendiam como poderíamos trabalhar literatura em Educação Física.

*Segundo momento: duas aulas (04/06/14)*

No processo de implantação do projeto resolvemos trabalhar, logo de início, com a leitura do livro. Assim, foram sorteados dois alunos para leitura. Em seguida, fizemos uma breve revisão sobre a autora e a história, perguntando na sequência: “Vocês já tinham trabalhado com literatura de Ruth Rocha? Alguém já leu uma Literatura da autora? Cite um de seus livros? O que retrata a história do livro?”.

Após os questionamentos, os alunos refletiram sobre a obra, que retrata o descobrimento do Brasil pelos índios. Desse modo, puderam dar sugestões de como desejariam que fosse desenvolvido o projeto, sugerindo várias atividades que favoreceram uma aprendizagem pautada em produção artística, tendo como foco algumas de suas linguagens: artes visuais, jogos, competições, dança e teatro.

Dessa forma, a arte mostra-se necessária na educação escolar, como destaca Matos (2005, [s.p.]): “[...] como pulo dinamizador do currículo e seu maior mérito é possibilitar uma relação de ensino e aprendizagem significativa”.

Para situar sobre essa inserção de aprendizagem, recorreremos aos trabalhos que vêm se dedicando a refletir sobre a aprendizagem significativa, especialmente a teoria de Ausubel (1978), que argumenta sobre a aprendizagem significativa como sendo “um mecanismo humano por excelência para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações de qualquer campo de conhecimento” (AUSUBEL, 1978, [s.p.]).

Em meio a essa compreensão, fica claro que a base da teoria do autor é que na aprendizagem significativa, o sujeito aprende e está aberto a aprender quando integra a nova informação nos conhecimentos previamente adquiridos.

Ao definir o perfil do trabalho, a turma foi dividida em três grupos e foram conduzidos a realizar uma pesquisa sobre as brincadeiras, campeonatos e artes indígenas, bem como, um seminário para discussões das pesquisas.

#### *Terceiro momento: duas aulas (06/06/14)*

Para dialogar e desenvolver o registro de aprendizagens dos conteúdos em estudo, organizamos a sala para o seminário, colocando as carteiras em círculo, assegurando uma melhor visualização dos colegas no momento das apresentações e discussões. O objetivo do evento foi questionar os alunos para que pudessem expressar suas conclusões de forma oral e escrita.

Iniciamos a aula perguntando: “O que vocês aprenderam com a pesquisa? Quais as brincadeiras indígenas que vocês não conheciam? Quais as modalidades dos jogos dos povos indígenas? Quais os significados de algumas competições, como por exemplo, a corrida da tora? Qual a prova mais esperada pelos atletas? Quais as artes indígenas brasileiras? Qual a função da pintura corporal?”. Algumas questões não foram totalmente respondidas e, neste caso, foram consideradas parcialmente corretas. Contudo, os resultados foram satisfatórios, isso foi constatado através de avaliação realizada com questões individuais e escrita.

#### *Quarto momento: duas aulas (10/06/14)*

Para fundamentar ainda mais o trabalho, foram ministradas aulas expositivas sobre a História do Pau Brasil e seus benefícios para a saúde, pela professora de

História, complementadas pela professora de Educação Física, através dos respectivos conteúdos da disciplina. Esta atividade também foi avaliada através de produção de textos individuais referente à aprendizagem do conteúdo.

À medida em que as aulas expositivas iam sendo realizadas, os alunos produziam textos expondo e organizando as ideias no papel, sob a orientação da professora de Língua Portuguesa. Os textos produzidos por eles foram, quando necessários, reescritos, pela professora. Não foi percebido resistência na produção dos textos, uma vez que todos pareciam empolgados com a atividade.

## **2ª ETAPA: Nesta etapa foram realizadas as atividades pautadas em produções artísticas.**

### **Oficinas de artes cênicas**

*Primeiro momento: uma aula (14/07/14)*

Nesta aula, apresentamos o script da peça teatral e, em seguida, distribuimos os textos para cada aluno. Na sequência, os atores foram informados que a história a ser interpretada por eles seria uma adaptação da obra literária “Faz muito tempo” da autora Ruth Rocha.

*Segundo momento: duas aulas (17/07/14)*

Para situar o trabalho, os primeiros ensaios foram dedicados à familiarização dos conteúdos dos textos, ou seja, os atores faziam a leitura de suas respectivas falas na sequência de apresentação.

*Terceiro momento: duas aulas (25/07/14)*

O maior desafio nessa oficina foi o momento da atuação dos personagens em cenas. Alguns dos alunos ficaram inibidos a ponto de mencionar sua desistência. Para que isso não acontecesse, foi essencial uma conversa com a turma sobre trabalhos dessa natureza. Esclarecemos que existem pessoas que no momento de incorporar seu personagem passam por essas reações, afinal estamos em processo

e naquele momento ninguém estava pronto, acabado. Por fim, voltamos aos ensaios e aos poucos foi havendo uma adaptação, chegando ao ponto de surpreender com as interpretações desempenhadas, além do esforço e da dedicação que os alunos realizaram.

*Quarto momento: duas aulas (02/10/14)*

É importante salientar a compreensão e o nível que os alunos-atores conseguiam desenvolver nesta atividade, uma vez que, nos ensaios, eles interagiram uns com os outros, ajudando nos momentos de dificuldades na expressão. Esse encontro foi destinado para colocar em prática o trabalho em equipe. Os ensaios foram bem movimentados e os resultados foram satisfatórios.

Foi muito prazeroso acompanhar a evolução da sensibilidade teatral dos alunos e contribuir para uma maior valorização do teatro nas aulas de Educação Física, assim como na escola em geral. O uso do teatro nesta experiência propôs um trabalho de expressão corporal e vocal, bem como, minimizou a timidez de alunos mais introvertidos.

### **Oficinas de artes visuais**

*Primeiro momento: duas aulas (04/08/14)*

Esta oficina foi conduzida pela professora de Arte e de Educação Física, com o escopo de escolher as artes indígenas, mais precisamente artes corporais e em cerâmica, visto que tinham sido pesquisadas por eles, bem como o esboço em telas.

*Segundo momento: duas aulas (06/08/14)*

Nessa sessão, os alunos escolheram as cores de sua preferência, fizeram as misturas das tintas e começaram a produzir a arte. O trabalho, por sua vez, foi sendo desenvolvido gradativamente, ou seja, a cada aula os alunos pintavam parte de sua obra e colocavam no sol para secagem, e, ainda, davam sugestões àqueles com poucas habilidades.

*Terceiro momento: duas aulas (20/08/14)*

Dando continuidade, os alunos chegaram à conclusão dos trabalhos em tela. Esta atividade repercutiu por toda a escola, pois onde se passava, os alunos de outras salas analisaram os trabalhos, surpreenderam-se e elogiaram a atividade realizada.

## **Oficinas de dança**

*Primeiro momento: duas aulas (10/09/14)*

Na medida em que iam sendo realizados os ensaios de teatro, verificou-se a necessidade da inserção de uma dança que representasse a cultura do índio. Diante disso, os alunos sugeriram que a dança fizesse parte do roteiro, suscitando, portanto, a busca por músicas concatenadas ao tema.

Nessa perspectiva cultural, foi selecionada a música “Chegança” de autoria de Antônio Nóbrega e, assim, foi possível demonstrar a coreografia aos alunos para que pudéssemos dançar juntos.

Paralelo a esta oficina, em suas aulas, a professora de Arte juntamente com a de Língua Portuguesa desenvolveram um trabalho de interpretação de texto com a música acima citada, permitindo aos alunos estender o domínio sobre a linguagem escrita e falada, tornando-os cada vez mais eficientes dentro das informações transmitidas e compreendidas, bem como orientações para praticarem a leitura com regularidade com o objetivo de desenvolverem o uso dos elementos gramaticais tais como: pontuação, conjunções, preposições, entre outros elementos gramaticais.

O momento que mais gostamos no projeto foram as explicações dadas pelos alunos, justificando suas sugestões para a melhoria do trabalho, usando, como referência, a dança como um dos conteúdos mais representativos da cultura dos homens.

*Segundo momento: três aulas (10/09/14)*

Num constante processo de crescimento da consciência corporal, coordenação e ritmo, os alunos ficaram ansiosos pelos encontros. Ao ensaiar os passos, foi permitido que todos pudessem dançar e não apenas os “mais habilidosos”.

*Terceiro momento: duas aulas (02/10/14)*

A trajetória dessa aula foi a realização de um ensaio geral com o grupo, pondo em prática as atividades desenvolvidas no projeto para, em seguida, serem culminadas na escola.

**3ª ETAPA:** Nesta etapa realizamos a culminância com as atividades do projeto, em dois dias e a avaliação final do mesmo.

*Primeiro dia (14/10/14)*

Neste dia, os trabalhos foram apresentados de forma teatral e dança. Estas apresentações foram marcantes para os alunos, pois as encenações e a dança executada impactaram o público, de modo que, toda a plateia, aplaudiu os alunos de pé. A experiência de ir ao palco contribuiu para a segurança dos alunos, no sentido de se tornarem pessoas extrovertidas, sobretudo, para o aumento da autoestima. Ainda neste dia, foi realizado uma “Exposição das Artes Indígenas em telas” com os trabalhos dos alunos.

*Segundo dia: Primeiro momento (17/10/14)*

Com a proposta do resgate da cultura indígena, os alunos manifestaram o interesse em realizar uma “competição”, com os jogos pesquisados por eles. Assim, fez parte do campeonato: O Cabo de Guerra, o Jogo de Peteca, o Futebol Indígena e a Prova de Zarabatana, jogo específico das etnias Matins e Kokama. A competição foi um sucesso, os alunos faziam filas para participar das provas, foi uma manhã prazerosa.

*Segundo dia: Segundo momento (17/10/14)*

Este momento foi dedicado à avaliação final do trabalho com a Cultura Indígena. A análise foi focada em estimar os resultados atingidos com o desenvolvimento do projeto e os possíveis impactos gerados pela experiência. Participaram da avaliação: alunos, professores e gestora da escola, onde puderam dar seus depoimentos como os seguintes:

O projeto “Cultura Indígena: um resgate a partir do descobrimento do Brasil” foi muito importante por estabelecer um diálogo entre diversas áreas do saber e envolver os alunos em atividades diferentes daquelas normalmente apresentadas em sala de aula. Lidar com fontes e linguagens diferenciadas pode ser utilizadas como estímulo para extrair perguntas, hipóteses e conhecimentos prévios dos alunos a partir da observação, da investigação e da produção. Com isso os alunos foram introduzidos de maneira mais segura no tema tratado no referido projeto e, conseqüentemente serão em qualquer outra atividade interdisciplinar que a escola possa realizar (Depoimentos do professor de História).

O projeto da Cultura Indígena foi um convite feito pela professora de Educação Física, incentivando todos os alunos do 9º ano “A” a participarem e todos nós aceitamos. Foi um projeto muito bom de trabalhar, todo mundo cooperou e gostou. Primeiramente trabalhamos o livro “Faz muito tempo” de Ruth Rocha. Depois tivemos aulas sobre o pau-brasil e seus benefícios para a saúde e produzimos vários textos orientados pela professora de português. Tivemos também oficinas de dança, de arte e uma peça teatral relacionada aos índios. Assim, o projeto me ajudou a produzir melhores textos, pois após os estudos sabia o que ia escrever com mais segurança, e me ajudou também a trabalhar em grupo e a lembrar várias coisas indígenas (Depoimento da aluna do 9º Ano).

Apesar de reconhecer as dificuldades de trabalho da escola pública de minha cidade, em vários sentidos, da precariedade de condições, da necessidade de políticas públicas que, efetivamente, minimizam os problemas do baixo rendimento escolar e da precariedade da ação docente, ratifico, a ideia da relevância do trabalho do professor em sala de aula como intervenção transformadora.

### 3 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1 Reflexões

Fazendo uma análise da experiência, pudemos verificar que os avanços na aprendizagem do tema em foco aconteceram de forma significativa. Vale ressaltar que o progresso na coordenação motora, na produção textual, na leitura, nas atividades artísticas, na autoestima e no interesse pelas atividades escolares foi perceptível. Houve a integração das diversas áreas do saber, superando a fragmentação do conhecimento de forma transversalmente lúdica.

Isto foi constatado através da aplicação de instrumentos de avaliação como: questionário, seminário, produção de textos e depoimentos escritos, bem como por observação nas atividades práticas. A cada etapa desenvolvida, eram aplicados instrumentos para acompanharmos o avanço dos alunos. A experiência ultrapassou nossos objetivos, pois além de incentivar a leitura, os alunos nos abordavam, constantemente, com outras obras literárias sugerindo novos sugerindo novos projetos, tendo a literatura como instrumento disparador de um trabalho interdisciplinar. Tornamo-nos um referencial de uma prática diferenciada, instigando-nos, professores da escola, à novos desafios, com práticas inovadoras.

Acredita-se, que o projeto desenvolvido contribuiu para esta melhoria pois significou a configuração de um novo cenário na escola. Havia uma nucleação de objetivos didáticos, um projeto coletivo a ser desenvolvido e os alunos estiveram dispostos e foram atores dessa construção.

É claro que os problemas dos alunos não serão sanados, de forma completa, com uma proposta de ensino, pois cada aluno aprende de maneira individual, conforme seu tempo de inquietação, acomodação, assimilação. No entanto, esta ação por nós desenvolvida, estimulará o educando a construir um conhecimento crítico através das diversas linguagens de aprendizagem.

Com a prática pedagógica inovadora que adotamos para desenvolver esse projeto, percebemos que o professor aprende diariamente com o aluno, na medida em que este nos aconselha e proporciona alguns meios que facilitam a compreensão das atividades. Foi isso que aconteceu no período de

desenvolvimento do projeto, ou seja, os alunos manifestaram interesse por determinados conteúdos que atendessem às suas necessidades.

Ao apresentar a proposta para a turma, e após explicitarem entendimento sobre a base teórica do projeto, os alunos davam sugestões para a sua realização. A cada sugestão dada por eles, havia uma necessidade de (re) elaborar um modelo mais adequado ou uma explicação mais detalhada, ou precisa sobre o assunto estudado. Dessa forma, quando conseguíamos usar as ideias dos alunos para dar prosseguimento ao planejamento, sentíamos mais facilidade no encaminhamento das aulas. E foi assim o tempo todo.

Ao longo dessa intervenção pedagógica, estivemos sempre atentos às dificuldades que os alunos apresentavam e, ao mesmo tempo, comprometidos, interagindo e procurando novos caminhos para aprendermos juntos.

Acreditamos ainda que, com os resultados obtidos com essa metodologia, aqui explicitada, instigamos alguns professores da rede pública estadual a novos desafios, no que se refere a práticas inovadoras que possam contribuir de forma especial para uma aprendizagem mais efetiva, mais significativa, destacando a real função social da escola. Dessa forma, professores de Educação Física de outras escolas, após saberem dos resultados da experiência, solicitaram explicações sobre o projeto e até mesmo autorização para que pudessem realizar a mesma experiência do trabalho, nas instituições onde atuam. Além de dar as explicações necessárias, enviamos por e-mail todo o material que utilizamos para o desenvolvimento do projeto.

Por fim, esse investimento significou a criação e busca de novas formas de promover a aprendizagem dos nossos alunos(as), valorizando e acentuando, acima de tudo, a motivação, o entusiasmo e a participação ativa dos mesmos, que quando envolvidos em atividades significativas, mostram-se criativos, interessados, felizes e contribuintes para uma sociedade mais cidadã, mais justa.

## **Referências**

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.119-133, jul. / dez. 2015.

AUSUBEL, D. Novak, J.; Hanesian, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro. Ed. Interamericana, 1980.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de projetos de ação e planificação**. Porto, 1993.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MATOS, A. H. G. **A arte na formação da docência**. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v.11, n.64, p.31-39, jul./ago. 2005.

ROCHA, Ruth. **Faz Muito Tempo**. Editora: Salamandra. 2010.

UNESCO. **Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

# PROJETO DE PESQUISA E UMA INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA

## RESEARCH PROJECT AND A GEOGRAPHICAL INTERPRETATION

Antonio Cardoso Façanha

### Minicurrículo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua nas áreas de geografia urbana, geografia regional e com temas relacionados ao desenvolvimento territorial. Docente-Permanente do Mestrado em Geografia (UFPI) e Docente-Colaborador do PRODEMA (UFPI).  
E-mail: facanha@ufpi.edu.br

### RESUMO

O presente texto trata de um relato de experiência a partir da realização de cinco (5) oficinas para discutir sobre a elaboração de projetos de pesquisa. A estrutura das oficinas baseava-se em três momentos: a) uma discussão sobre as bases conceituais da geografia; b) uma discussão sobre os contextos formadores da realidade da graduação e da pós-graduação; c) uma reflexão sobre as etapas de elaboração de projeto de pesquisa. Dessa forma, a experiência dessas atividades resultou na compreensão de que é preciso discutir os projetos de pesquisa de forma integrada, bem como entender que existe uma diversidade de estruturas de projeto que precisa ser discutido e avaliado.

**Palavras-chave:** Geografia. Projeto de Pesquisa. Estratégia Integradora.

### ABSTRACT

This text is an experience report about five workshops to discuss the development of research projects. The structure of the workshops was based on three moments: 1) a discussion about the conceptual bases of geography; 2) a discussion about the training contexts of the undergraduate and graduate programs; 3) a reflection upon the stages of development of the research project. Thus, the experience of these activities resulted in the understanding that to discuss the research projects in an integrated form and understand that there is a diversity of project structures that need to be discussed and evaluated is of paramount importance.

**Keywords:** Geography. Research project. Integrating strategy.

## 1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência baseia-se nas discussões de cinco oficinas intituladas “Projetos de pesquisa e uma interpretação geográfica”, realizadas nas cidades de Teresina (PI), Pedro II (PI) e Caxias (MA). Ao todo, participaram quase 250 educandos. A intenção do referido trabalho justifica-se pelas dificuldades

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p. 133-141, jul. / dez. 2015.

encontradas pelos pesquisadores em formação em encontrarem uma produção que possa reunir as preocupações do ato de se fazer pesquisa. Visa, ainda, a contribuir no ato de desmistificar o sentido da pesquisa, entendido quase sempre como algo difícil e complexo.

O objetivo geral deste relato de experiência será o de analisar as questões-chaves relacionadas à metodologia da pesquisa, relacionando-a com a produção do conhecimento geográfico, estimulando, assim, a inserção de profissionais da geografia no campo da pesquisa, refletindo as estratégias de elaboração de projetos de pesquisa à luz de uma visão integradora. Os objetivos específicos deste relato baseiam-se em três situações que contribuíram para estruturar o curso, tais como: a) discutir as bases conceituais da Geografia; b) debater os diversos cenários da graduação e da pós-graduação; e c) discutir as etapas de estrutura de projeto de pesquisa. A metodologia foi dividida em duas preocupações: uma primeira preocupação foi sustentada na intenção de discutir conceitos-chave da geografia, bem como palavras-chave ligadas à pesquisa, tais como: conceito, interdisciplinar, epistemologia, entre outras, que estão contidas na referência deste texto; uma segunda preocupação foi sobre as técnicas necessárias à elaboração de um projeto de pesquisa. Dessa forma, inicia-se, a partir desse momento, a descrição da primeira etapa da oficina.

## **2 PRIMEIRA ETAPA DA OFICINA: “AS BASES CONCEITUAIS DA GEOGRAFIA”**

A oficina iniciava a partir da construção de um painel-síntese em que se montava uma linha do tempo para refletir sobre a história do pensamento geográfico, evidenciando as principais correntes do pensamento, como o determinismo ambiental, o possibilismo, o método regional, a geografia teórica, a crítica e a cultural. Dessa forma, estimulava o grupo de participantes a elencar os conceitos-chave presentes em cada corrente, resgatando parte dos conteúdos discutidos nas disciplinas de organização do espaço ou disciplinas similares.

Após a discussão do painel, discutia-se o estímulo à preocupação com o uso preciso dos conceitos. Uma primeira indagação era sobre qual o sentido de um conceito. Assim, o conceito é uma noção abstrata que se remete a um fato da

realidade em um determinado recorte espacial e que expressa uma materialidade da sociedade em movimento. Deve-se atentar para o fato de que os conceitos “ganham vida” e foram construídos em diversos caminhos e em diversas escalas. Logo, os conceitos são portadores de uma espacialidade e de uma temporalidade, sendo um instrumento teórico que possibilita entender a realidade. Assim, media-se a relação entre realidade e representação.

Após a discussão sobre o sentido do conceito, adentrou-se a construção de um painel dos conceitos-chave da Geografia: paisagem, região, lugar, território e espaço. A intenção era de situar os conceitos, destacando quais eram as correntes em que eles foram majoritários, frisando a dimensão do espaço geográfico privilegiado e das escalas de abordagem. Era dizer que só é possível construir um projeto de pesquisa sustentável do ponto de vista epistemológico se for feita uma imersão nos conceitos dentro da Geografia.

### **3 SEGUNDA ETAPA DA OFICINA: “CENÁRIOS DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO”**

Nessa etapa, a intenção era de construir uma discussão aberta sobre a situação vivida na graduação e na pós-graduação, ilustrando um conjunto de fatos que interfere direta ou indiretamente no ato de fazer pesquisa, bem como nas dificuldades de construção de projetos de pesquisa. A abordagem da discussão era construída com uma analogia entre as realidades passadas e as mudanças recentes que acontecem no âmbito das Instituições.

Na “graduação de ontem”, as questões relacionadas à metodologia científica e à elaboração de projetos de pesquisa tinham um espaço muito reduzido na vida acadêmica, havendo um pequeno incentivo à pesquisa no ambiente da graduação. Havia uma desarticulação entre a produção discente, a exemplo dos trabalhos de finais de disciplina, bem como das monografias de conclusão de curso. A inexistência de pesquisas de iniciação científica e de estímulos, como as monitorias, contribuíram para a falta de estímulo à pesquisa pelos graduandos. Ou seja, nesse contexto, o projeto de pesquisa era um “fim”, a geografia era “fragmentada”,

prevalecia o individualismo acadêmico, predominava um autoritarismo no processo de ensino-aprendizagem e uma realidade “sem muito futuro”.

Na “pós-graduação de ontem”, as dificuldades ampliavam-se, pois pouco se caminhava na direção do aperfeiçoamento, bem como no desejo de se tornarem futuros docentes-pesquisadores das Instituições de Ensino Superior. Havia um “funil” restrito para a realização da pós-graduação *lato sensu* (especializações), geralmente em áreas distantes da formação inicial da graduação. As primeiras especializações eram financiadas pela CAPES, com o fornecimento de bolsas; mas as últimas já começaram a cobrar taxas de mensalidades, dificultando o acesso de parte dos recém-graduados. Um fato que dificultava o acesso à ampliação do conhecimento e o desejo de avançar no campo das pesquisas ocorria em razão de que a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) estava concentrada, espacialmente, nas regiões mais dinâmicas da economia brasileira, como a região Sudeste. Assim, as distâncias regionais assimétricas dificultavam o aprofundamento e a continuidade da pós-graduação. Hoje, temos, sim, de enfrentar o processo de ensino-aprendizagem a partir do projeto de pesquisa como “meio”, articulando o conhecimento acumulado na educação básica com a educação superior, abrindo diálogo com outras ciências de forma coletiva.

A “graduação de hoje” está mais preocupada com a formação de profissionais que tenham, também, um maior engajamento no campo da pesquisa. A elaboração de artigos científicos nas disciplinas contribui para alimentar o desejo de que parte de sua produção possa ser divulgada em revistas de periódicos ou em eventos científicos. O estímulo a programas institucionais para a graduação, como monitorias, o PIBID, o PIBIC, o PET, entre outros, fez com que muitos graduandos recebessem estímulos para continuarem as suas pesquisas na pós, enfocando não somente o ensino, mas, também, a pesquisa.

Na “pós-graduação de hoje”, a situação é bem diferente. Aconteceu uma ampliação massiva de cursos na pós-graduação em diversas modalidades, tanto nas instituições públicas como nas privadas, além do avanço na realização de eventos e simpósios organizados pelos grupos de pesquisa, que assumem um papel importante na difusão do conhecimento. O aumento de revistas de periódicos, aliado

a uma maior desconcentração dos programas de pós-graduação, fornece condições para o aumento das pesquisas na pós.

A intenção de exercitar essas duas realidades é a de mostrar, aos educandos que frequentaram as oficinas, que existem dificuldades históricas e recentes das instituições que podem facilitar ou dificultar a compreensão do que seja pesquisa e de como elaborar projetos.

#### **4 TERCEIRA ETAPA DA OFICINA: “PROJETO DE PESQUISA E SUAS ETAPAS EM DISCUSSÃO”**

Esta etapa consiste na discussão coletiva sobre as dúvidas encontradas nas etapas de elaboração de projetos de pesquisa, ressaltando que a estratégia elaborada foi a de partir pela discussão de uma estrutura preliminar (sumário). No entanto, essa discussão será evidenciada em um novo texto, de forma mais detalhada. Neste momento, cabe comentar, de forma breve, sobre as etapas de elaboração de um projeto de pesquisa.

a) Tema: O tema, quando era posto para discussão, remetia-se, inicialmente, às dúvidas em relação a “tema” e “título”. Nesse caso, a orientação era que tema é mais genérico e se traduz com base nos recortes espacial, temporal e temático que norteiam a pesquisa em curso. Já o título é a expressão direta do que se vai estudar na pesquisa, buscando sempre construir títulos que sejam atraentes e agradáveis, mas, também, inusitados e que deixem os leitores em “dúvidas”, ou seja, não precisa sempre construir um título em que se diz tudo;

b) Introdução: Nesse aspecto, a dúvida remetia-se à ideia de que, em alguns modelos de projetos de pesquisa, existe uma diversidade maior de exigências. Existem projetos que exigem os seguintes termos: “Delimitação do tema”, “Delimitação do objeto de estudo” e de “Caracterização do tema”. A ideia final é que deve seguir o que se pede na estrutura dos projetos, pois, como os modelos são oriundos de grupos de pesquisadores de formações diversas, a estrutura altera muito, tendo, assim, que seguir o que se solicita;

c) Justificativa: Quanto a esse aspecto, não houve tantas discussões ou divergências em relação ao que se apresenta nos modelos de projeto. A ideia-

síntese que prevaleceu foi a de que o importante seria indicar que a pesquisa é fundamental para a sociedade, para a disciplina de geografia e sua subárea, para a instituição e para o autor (motivação pessoal);

d) **Formulação do problema:** Esse aspecto é um dos que mais gera dificuldades e questionamentos de seus participantes, pois a ideia que prevalece e que chega com o grupo é a de que esse item do projeto se reduz à formulação de três ou quatro perguntas, consideradas norteadoras da pesquisa. No entanto, na Geografia, é comum que esse aspecto seja mais amplo, intercalando questões da pesquisa a uma breve narrativa, seguida de dados, tabelas, gráficos, entre outros. Assim, a problematização é um texto em que se insere um conjunto de dados com base nos contextos formadores que interferem, direta ou indiretamente, nas questões-problemas da pesquisa. Se a formulação do problema for apenas perguntas, ela se confunde e entra em conflito com os objetivos da pesquisa;

e) **Objetivos:** A maior dificuldade encontrada na elaboração de projetos de pesquisa refere-se à construção dos objetivos geral e específicos. A identificação maior é em relação ao fato de que, ao elaborarem os seus objetivos, não se “olha” para as outras etapas do projeto, a exemplo do referencial teórico e das técnicas. A orientação final após as inúmeras discussões é a de que, no âmbito da graduação e/ou da pós-graduação, deve-se escolher apenas um objetivo geral, que represente um estágio de análise, utilizando os verbos como: analisar, examinar, propor, entre outros. Nos objetivos específicos, são considerados os seguintes estágios: conhecimento, compreensão, aplicação e avaliação;

f) **Hipóteses:** Esse é um dos aspectos mais difíceis na discussão sobre a estrutura dos projetos, pois, geralmente, nas estruturas de projetos de várias instituições, prefere-se não incluir esse tópico na estrutura. É comum, também, confundir a hipótese com a problematização, quando elaboram duas ou três perguntas, sendo que, na concepção da hipótese, o sentido deve ser de uma afirmativa ou de uma “falsa resposta” capaz de resolver ao problema que se quer investigar;

g) **Fundamentação teórica:** As exigências contidas nesta parte da estrutura de projeto geram diversas dúvidas, pois, em algumas instituições, usa-se o termo

“revisão bibliográfica”. Às vezes, “revisão conceitual” e, em outras, usa-se “referencial teórico”. No geral, após as discussões do grupo, evidenciou-se, de forma resumida, que revisão bibliográfica é uma junção das principais obras a serem desenvolvidas na pesquisa. A revisão conceitual exige, além da junção de obras, a identificação dos principais conceitos-chave a serem discutidos na pesquisa. No referencial teórico, a discussão deve seguir uma perspectiva mais analítica, indicando autores, conceitos e, ainda, direcionando o método a ser trabalho a partir de uma “filiação teórica”;

h) Metodologia: A primeira questão posta é que, na maioria dos projetos de pesquisa, a metodologia se resume apenas à definição das técnicas (questionários, entrevistas, revisão bibliográfica), negando a discussão sobre o método. Assim, ao final da reflexão, entende-se a metodologia de um projeto como uma integração entre os métodos (ciência, pesquisa, filiação teórica, conceitos) e as técnicas necessárias para conseguir cumprir as intenções dos objetivos específicos;

i) Referências: Aqui, o que é mais comum é inserir como “referências bibliográficas” ou “bibliografia”. Assim, sugere-se que se inclua, como referências, o que, de fato, foi citado no decorrer do projeto. No entanto, é preciso ficar atento que ainda existem inúmeros processos seletivos, principalmente de pós-graduação, que consideram a expressão “referências bibliográficas”.

Como resultado, observou-se que existe uma enorme diversidade de apreensões sobre as etapas da elaboração do projeto, evidenciando-se, ao final, o uso de construção das etapas que são fragmentados, sobrepostos e desarticulados, acarretando, assim, projetos de pesquisa pouco articulados. Diante dessa constatação, utilizou-se uma estratégia de trabalho que buscava, a partir de um sumário preliminar, demonstrar, no quadro ou na folha, todas as etapas de forma integrada, atestando-se de como os resultados dos projetos foram construídos em uma perspectiva integradora e mais sólida em relação aos passos metodológicos. A intenção de expor as estratégias metodológicas adotadas nessa experiência é de poder receber novas contribuições e críticas na busca do aperfeiçoamento da proposta integradora de elaboração do projeto de pesquisa.

Após a realização de oficinas, buscou-se adensar as dúvidas e as percepções lançadas pelos educandos em relação às diversas etapas de elaboração da pesquisa. Assim, a abordagem integradora de elaboração de um projeto de pesquisa passa pela capacidade de interação e de possibilitar um diálogo amplo e diverso. Segundo Hissa (2006, p. 310), a “[...] ciência de hoje exige, também, uma capacidade ampliada de integração de saberes, muito mais criatividade que no passado, muito mais liberdade de trânsitos interdisciplinares e produção de conhecimentos holísticos [...]”.

Após a discussão da estrutura de projeto, solicitav-se que os participantes, de forma voluntária, fizessem a exposição de seus projetos em andamento ou concluídos, como forma de que todos pudessem ver e discutir as dificuldades enfrentadas na elaboração de um projeto. Assim, encerravam-se as discussões com um aumento da autoestima, identificando-se que qualquer participante, em qualquer estágio de sua formação (graduação ou pós) enfrenta os mesmos desafios metodológicos.

## **5 INDICAÇÕES FINAIS DA EXPERIÊNCIA**

O exercício de praticar, de forma coletiva, a elaboração de projeto de pesquisa remete à necessidade de que a pesquisa acadêmica deva ser feita de forma a integrar os conhecimentos, fazendo com que haja sempre o sentido de (re)aprender a conviver em grupo, pois só compartilhando se chega mais longe.

É preciso reacender a solidariedade acadêmica como forma de possibilitar um amplo diálogo entre a Universidade e a Sociedade, bem como, fornecer as bases de um comportamento que se busque o respeito e a autonomia do pensamento. Só assim, será possível promover, mesmo que de forma lenta, a construção da liberdade individual como pesquisador e a satisfação de poder fazer Universidade com alegria, na esperança da construção de novas relações nos atos de ensinar e de aprender.

É necessário renovar alguns princípios que estão “congelados” na sociedade atual, tais como: saber ouvir, saber se doar; saber ser solidário; saber compartilhar; saber romper preconceitos e sempre saber buscar a equidade. Só assim se faz um

projeto de pesquisa com qualidade e com capacidade de diálogo. Construir o seu projeto de pesquisa de forma compartilhada é dar um passo a mais na produção do conhecimento que vai além da forma e avança no conteúdo.

## **Referências**

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

ESCOLAR, M. **Crítica do discurso geográfico**. São Paulo: Hucitec, 1996.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HISSA, C. E. V. **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica e a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SENRA, N. C. **O cotidiano da pesquisa**. São Paulo: Ática, 2003.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Unesp, 2004.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e apreender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003.

## HUMANIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

### *HUMANIZATION IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING IN HEALTH*

Karla Jaciara Vieira Damaceno

#### **Minicurrículo**

Mestranda em Ensino em Saúde pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atua como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária/ Minas Gerais. Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri – MG. Endereço: Avenida Santa Mônica, 979, Esplanada – Janauba/Minas Gerais. CEP: 39440-000.

E-mail: karlajaci@yahoo.com.br

Cláudio Eduardo Rodrigues

#### **Minicurrículo**

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus do Mucuri em Teófilo Otoni - Minas Gerais. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: David Hume, Thomas Hobbes, ética, política, educação, cultura e negritude.

E-mail: claudio.eduardo36@gmail.com

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente artigo é fruto de pesquisas bibliográficas e leituras realizadas para a elaboração de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino em Saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A pesquisa se desenvolve em torno do tema: Avaliação do Curso Técnico em Enfermagem sob o enfoque da Humanização da Assistência ao Cliente.

O interesse em discutir essa temática se deve porque, historicamente, no Brasil, a prestação de serviços na área da saúde tem privilegiado e supervalorizado a racionalização, a mecanização e a burocratização excessiva do cuidado. Esse contexto tem acentuado a alienação dos profissionais de saúde e o exercício de uma prática desumanizada.

Prática humanizada não deve ser desvinculada de cuidado, visto que se trata de condição prévia que evidencia a inteligência e a amorosidade. O comportamento humano, para que seja livre e responsável, deve ser antecipadamente orientado pelo cuidado (BOFF, 2011).

O avanço do conhecimento técnico se contrapõe a consciência crítica, ética e aos valores individuais e coletivos necessários a condição humana. Neste sentido, Horkheimer afirma:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem como indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a idéia de homem. (HORKHEIMER, 2000, p. 9-10).

Ghiorzi (2003, p.554) refere que “associado à rotina do fazer está a negação do aspecto emocional da relação entre trabalhadores da saúde e sua clientela”, resguardada pela soberania da cura da doença em contraposição a valorização do corpo humano e da saúde como um valor humano a ser protegido e cuidado.

Cada pessoa experimenta e vivencia, de forma singular, o processo saúde-doença. Já os profissionais de saúde tratam essas situações como casos, de um pretense ponto de vista objetivo, dentro de parâmetros supostamente racionais e científicos (ZABOLI, 2003).

Desse modo, torna-se difícil falar de humanização sem relacioná-la à ética, sendo esta última uma reflexão sobre o comportamento humano que interpreta, discute e problematiza os valores, os princípios e as regras morais, à procura da “boa vida” em sociedade, do bom convívio social (FORTES, 1998).

Diante do exposto, a humanização da assistência a saúde tem ocupado lugar de destaque nas atuais propostas de reconstrução das práticas de atenção e gestão.

Trabalhar o tema da Humanização tem sido uma preocupação constante para a formação de trabalhadores em saúde, visto que, um dos princípios básicos da humanização é agregar a eficiência técnica e científica a uma postura ética que respeite a singularidade do usuário e do profissional. Sendo assim, é necessário extrapolar a dimensão da assistência a saúde, voltando-se também para o processo educativo, de formação dos trabalhadores de saúde, trabalhando a compreensão da

humanização relacionada a um modo de perceber o cliente no contexto dos serviços de saúde, valorizando a afetividade e a sensibilidade como elementos necessários ao cuidar.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho adotará a abordagem qualitativa, por acreditar que esse tipo de investigação responde os objetivos propostos pelo estudo. O principal objetivo das pesquisas qualitativas é: “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios estratégicos de resolvê-los” (CHIZZOTTI, 1991, p. 104).

Portanto, a opção pela abordagem qualitativa faz-se pertinente por permitir um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade, favorecerá a reflexão, a análise dinâmica e abrangente da articulação da humanização com o processo de formação do profissional técnico de nível médio em saúde, no IFNMG – campus Januária.

Optar-se-á pelo estudo exploratório e descritivo porque “[...] a pesquisa descritiva procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos, sem manipulá-lo” (CERVO, BERVIAN; SILVA, 1996, p. 49).

No que se refere à pesquisa exploratória, Polit, Beck e Hugler (2004) afirmam que começa com algum fenômeno de interesse e investiga a sua natureza complexa e os outros fatores que estão relacionados.

Para realização deste estudo, adotar-se-á o delineamento de pesquisa bibliográfica e documental. O recorte temporal são os anos de 2014 e 2015.

Guba e Lincoln (1981) destacam como vantajoso o uso de documentos na pesquisa educacional. Afirmam que os documentos compõem uma fonte de informações estável, rica e natural que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Minayo (2010), afirma que o campo da saúde deve ser observado em sua complexidade, isto é, sua relação com a realidade econômica, política, cultural e social mais ampla da qual faz parte.

Quanto à análise dos dados, utilizar-se-á a análise de conteúdo por categoria temática, desenvolvido segundo a proposta de Laurence Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

No que diz respeito à revisão de literatura, a mesma será desenvolvida ao longo de todo o período da pesquisa a partir de textos disponíveis em acervo pessoal e de domínio público, bibliotecas, em sítios e periódicos eletrônicos, dentre outros.

A bibliografia relacionada à temática será submetida à leitura, análise e documentação, seguindo-se a proposta de análise de textos expressa por Folscheid e Wunenburger (1997, p. 21-22) em que se procura “quebrar o osso do texto para retirar a medula substancial”, no sentido de se buscar, catalogar e apropriar dos conceitos e idéias centrais da questão.

Depois de lidos e documentados, os textos serão objeto de análise, subsidiando a fundamentação teórica para a construção do conhecimento do objeto de pesquisa e análise dos resultados tendo como suporte: as concepções e políticas do SUS; conceitos de cuidado e humanização; formação para o trabalho em saúde; humanização da assistência a saúde e pesquisa qualitativa em saúde, dentre outros que possam surgir durante a pesquisa.

A exploração destes conceitos justifica-se uma vez que o campo da saúde deve ser observado em sua complexidade, isto é, sua relação com a realidade econômica, política, cultural e social mais ampla da qual faz parte. (MINAYO, 2010).

A escolha dos procedimentos metodológicos foi baseada no conceito de Minayo (1994, p. 13) que diz que o campo da saúde demanda "uma abordagem dialética, que compreende para transformar, e cuja teoria desafiada pela prática a repense permanentemente".

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino utilizadas na formação de trabalhadores da saúde devem permitir ao aluno desenvolver conhecimentos técnicos indispensáveis ao exercício profissional como, também, visão crítica em relação ao processo de trabalho e ao contexto social em que está

inserido.

É preciso pensar uma formação profissional orientada para o trabalho – entendido como processo de humanização do homem - que objetive integrar conhecimentos gerais e específicos, habilidades teóricas e práticas, hábitos, atitudes e valores éticos (FILHO, 2004). Faz-se mister discutir a Humanização como política de saúde e prática profissional, assim como possibilidades de incorporá-la nas diversas etapas da formação dos trabalhadores em saúde.

A elaboração de currículos integrados no campo da educação profissional é desenvolvida no sentido de aproximar a teoria da prática e de firmar efetivamente o papel estratégico da escola na ordenação da formação de recursos humanos para o SUS (CADERNO RH SAÚDE, 2006).

Neste sentido, o presente trabalho objetiva discutir a necessidade da ampliação da abordagem curricular para além da questão biológica e medicalizante, conforme preconizado pela Política Nacional de Humanização (Humaniza SUS), levando em conta a importância dessa política para desenvolver e fortalecer o próprio Sistema de Saúde e fornecer subsídios para o planejamento de ações no sentido de orientar os processos de revisão curricular do curso Técnico em Enfermagem do IFNMG.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A humanização como política transversal supõe ultrapassar as fronteiras dos diferentes saberes e poderes presentes na produção da saúde. O processo saúde-doença deve ser considerado como um fenômeno complexo e não restrito à biologia, construindo a base de uma prática integral.

Para discutir a prática do profissional de saúde é importante compreender a formação desses profissionais, repensando o ensino como elemento inserido em um contexto de mutações constantes.

Com essa pesquisa não se busca instituir uma disciplina, por exemplo, com a denominação Humanização. Espera-se sugerir novas propostas de currículos que contemplem a temática humanização; enfatizando a importância desta temática para a formação profissional e fomentando a organização de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão deste tema no currículo, abordada como política e ação que operam na transversalidade.

A formação de trabalhadores em saúde deve proporcionar articulação entre teoria e prática, pela aproximação do ensino, trabalho e comunidade, capacitando o estudante para a resolução de problemas da vida cotidiana, de forma autônoma, ética e humana.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF L. **Ética e moral: a busca de fundamentos**. 7. ed. Petrópolis , RJ: Vozes; 2011.

CADERNO RH SAÚDE. Ministério da Saúde; Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Brasília, DF, v. 3, n. 1, 2006. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos\\_rh.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_rh.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FILHO, A. A. Dilemas e desafios da formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.8, n.15, p. 375-80, mar/ago 2004. Disponível em: Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n15/a19v8n15.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. **Metodologia filosófica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FORTES, P. A. de C. **Ética e Saúde: questões éticas, deontológicas e legais. Autonomia e direitos do paciente: estudo de casos**. São Paulo: EPU, 1998.

GHIORZI, A. da R. O cotidiano dos trabalhadores em saúde. O Trabalho em Saúde e Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 12 n. 4, p. 551-558, Out./dez. 2003. Disponível em: <[http://di.uern.br/cep/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=61](http://di.uern.br/cep/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=61)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. In: LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1981.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno CEDES [online]**, v. 21, n. 55, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 12 out. 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC; ABRASCO, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOBOLI, E. L. C. P. **Bioética e atenção básica**: um estudo de ética descritiva com enfermeiros e médicos do Programa de Saúde da Família. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/premio2004/doutorado/TeseElmaLourdes.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.